



Tesis de Maestría en Ciencias Humanas Teorías y Prácticas en Educación

Entramar el enseñar y el aprender educación sexual en la escuela

*Tramas desde la formación en servicio de educación inicial y
primaria en Uruguay.*



Investigadora responsable: Patricia Soledad Píriz Bonilla

Co-investigadoras: Ana Laura Rodríguez, Bibian Urbina, Gardis Hernández, Laura Herrera, Lilian Olano, Lourdes Olano, María Gloria Olano, Mónica Pacheco, Sandra Misol, Verónica Gaínza.

Directora de Tesis: Dra. María Inés Copello
Co-directora de Tesis: Dra. Paula Regina Costa Ribeiro

Montevideo, 2024



Tesis de Maestría en Ciencias Humanas Teorías y Prácticas en Educación

Entramar el enseñar y el aprender educación sexual en la escuela

***Tramas desde la formación en servicio de educación
inicial y primaria en Uruguay.***

Investigadora responsable: Patricia Soledad Píriz Bonilla

**Co-investigadoras: Ana Laura Rodríguez, Bibian Urbina, Gardis Hernández,
Laura Herrera, Lilian Olano, Lourdes Olano, María Gloria Olano, Mónica Pacheco,
Sandra Misol, Verónica Gaínza.**

**Directora de Tesis: Dra. María Inés Copello
Co-directora de Tesis: Dra. Paula Regina Costa Ribeiro**

Montevideo, 2024

Gracias por ser/formar parte...

Estoy hecha de retazos.

*Pedacitos coloridos de cada vida que pasa por la mía
y que voy cosiendo en el alma.*

*No siempre son bonitos, ni siempre felices,
pero me agregan y me hacen ser quien soy.*

*En cada encuentro, en cada contacto, voy creciendo...
En cada retazo una vida, una lección, un cariño, una nostalgia...*

*Que me hacen más persona,
más humana, más completa.*

*Y pienso que es así como la vida se hace:
de pedazos de otras gentes que se van convirtiendo en parte de la gente también.*

Y la mejor parte es que nunca estaremos listos ni finalizados...

Siempre habrá un retazo para añadir al alma.

*Por lo tanto, gracias a cada uno de ustedes,
que forman parte de mi vida y que me permiten
engrandecer mi historia con los retazos dejados en mí.*

*Espero que yo también pueda dejar pedacitos de mí por
los caminos y que puedan ser parte de sus historias.*

*Y que así, de retazo en retazo podamos convertirnos, un día,
en un inmenso bordado de «nosotros».*

Cora Coralina (1889 - 1985)

Estoy hecha de retazos, de hebras, de piecitas de cada una/o de ustedes.

Gracias a todas/os.

Patricia...Paty...Pato...(2024)

Montevideo, 08 de noviembre de 2023

Por la presente, quienes suscriben, **Profa. Dra. María Inés Copello** y **Dra. Paula Regina Costa Ribeiro**, avalan la tesis presentada por la tesista **Patricia Soledad Píriz Bonilla**:

Entramar el enseñar y el aprender educación sexual en la escuela.
Tramas desde la formación en servicio de educación inicial y primaria en Uruguay.

Sin otro particular, saluda atte.

A handwritten signature in dark ink, reading "María Inés Copello". The signature is written in a cursive style and is underlined with a long horizontal stroke.

Profa. Dra. María Inés Copello

A handwritten signature in dark ink, reading "Paula Regina Costa Ribeiro". The signature is written in a cursive style.

Dra. Paula Regina Costa Ribeiro

Índice

Índice	5
Vista previa a lo por/venir	8
Prévia do que está por vir	9
Preview of what's to come	10
Bienvenida: hoy te/me/nos pertenece, mañana no	12
¿Cómo se estructura esta tesis -mi/tu/nuestra obra-?	16
Primer tramo. La rebeldía: giros de caleidoscopio	23
Primeros giros	25
Formas y colores que nos con/forman	27
Yuxtaposición de ubicuidades de sentidos: hacia una (in) definición de sexualidad	29
Estructura caleidoscópica: "Toda educación es sexual"	40
Enfoque biomédico	42
Enfoque moralizante	43
Enfoques emergentes	44
Enfoque de educación sexual integral	45
Interferencia caleidoscópica: reconocer la condición sexuada de las/os niñas/os ...	47
Si de niñeces hablamos... ..	49
Arquetipo compositivo: orientaciones internacionales	51
Mirar más lejos, más atrás en el tiempo: variabilidad de las formas	55
Primeras formas: una pionera, Paulina Luisi.	58
Composiciones desde el discurso científico: entre 1930 y 1970	61
Nuevas formas a fin de siglo: primer programa de educación sexual en la educación pública	69
Cristalización del Programa de Educación Sexual en ANEP, primeras décadas del siglo XXI.	71
Palabras que afloran de un nudo en la garganta	78
Pretérito imperfecto	84
Umbrales de la investigación	86

Giros afectantes	88
Giros hacia la “nueva derecha”	88
Más que giros, una revolución	92
Giros que desmantelan	94
Detener los giros y observar por la mirilla	96
<i>Segundo tramo. El viaje: difracción y urdimbre</i>	98
¿Qué supone caminar por caminos otros de investigación?	99
De nobis ipsis loquemur (sobre nosotras/os mismas/os hablamos)	103
Del escribir como devenir en la investigación	114
Mi refugio: el diario de investigación	115
El devenir de las metáforas: urdimbre de la tesis	118
El Kairos: tiempos de la oportunidad	124
Giros disruptivos durante el devenir de la investigación	125
Espacios desde donde partimos	130
<i>Entender</i>	130
<i>Procesos de enseñar y aprender</i>	131
<i>Educación sexual con niñas/os en la escuela uruguaya</i>	132
Destinos hacia dónde caminar	132
<i>Tercer tramo. Entramados: tejer/nos</i>	136
Entramados ¿de voces?	137
El devenir en entramado	137
La experiencia de los entramados	141
Nuestros yo ficcionales	146
TejSiendo	147
Narrar/nos desde claves colectivas	161
Entretejidos de resonancias y conexiones	164
<i>Cuarto tramo. La creación: cocina -sabor y saber-</i>	172
Cocina de autoras	174
Si de cocina hablamos, ¿cuál es nuestro sistema culinario?	175

Primer ensamblaje: acerca del cómo entendemos el proceso de “aprender” educación sexual en la escuela	185
Aprender educación sexual es un proceso singular	189
Aprender educación sexual supone cambios y modificaciones en sí mismas/os ...	191
Aprender educación sexual es darse forma a sí misma/o	195
Aprender educación sexual te mueve desde adentro	198
Aprender educación sexual es un proceso rizomático	200
Segundo ensamblaje: acerca del cómo entendemos el proceso de “enseñar” educación sexual en la escuela	208
Elemento clave del ensamblaje: Siempre educamos en sexualidad	210
Hebras y entretejidos de sentidos sobre el enseñar educación sexual en la escuela: educación menor	212
El proceso de enseñar educación sexual en la escuela como camino de (im)perfecciones	216
La (im)perfección de la transversalidad	218
La (im)perfección del enfoque integral	224
La (im)perfección de la de/construcción de las relaciones de saber-poder	229
¿Tomamos un matecito de té?	234
<i>Quinto tramo. El cierre: más allá de las formas</i>	238
¡Haced Rizoma y no raíz!	240
Nutrir y densificar conexiones	244
Aprender y enseñar educación sexual como rizoma	244
Nuestra heterotopía en la historia de la educación sexual en el país	248
Somos semilla	249
¿Tramo final? Coda (un no final)	252
<i>Abreviaturas y siglas utilizadas</i>	258
<i>Índice de figuras</i>	259
<i>Bibliografía</i>	261
<i>Anexos</i>	279

Vista previa a lo por/venir

En esta investigación (auto) biográfica narrativa compartimos un ensamblaje polifónico respecto a lo pedagógico didáctico de la educación sexual en la escuela primaria desde un posicionamiento feminista, decolonial y performativo. Relatamos el proceso rizomático de construcción de nuestra opción ética-onto-política-epistemológica-estética-poética desde la cual ponemos en juego nuestros afectos e implicancia al investigar. La noción de rizoma de Deleuze y Guattari permea tanto el proceso de estar siendo investigación como la escritura del texto compartido. El aprender y el enseñar educación sexual en la escuela se configuran como mesetas en el rizoma de investigación. Formando parte del GRIDEN, Grupo de Investigación en Docencia desde un Enfoque Narrativo del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay, desarrollamos una investigación hermenéutica y pos-cualitativa, siguiendo los aportes de Connelly y Clandinin, entre otras/os amigas/os referentes teóricas/os. En/tramamos las voces de quienes co/investigamos, formadoras de educación sexual de lo que, desde el 2014 hasta el año 2020, se llamó Instituto de Formación en Servicio (IFS) en la educación inicial y primaria pública uruguaya. Incluimos diversos lenguajes -voces propias, voces de amigas/os teóricas/os, creaciones artísticas, fotografías, producciones de niñas/os- creando un ensamble en capas narrativas con la intención de pro/vocar multiplicidad de conexiones sensibles en quienes habitan el texto. Nos desmarcamos de la intención tecnocrática y patriarcal de enunciar una verdad universal y hegemónica. Compartimos nuestras construcciones entendiendo que el saber es inconcluso, implicado y situado.

Palabras clave: Educación sexual, aprender, enseñar, rizoma, narrativa

Prévia do que está por vir

Nesta pesquisa narrativa (auto)biográfica compartilhamos uma montagem polifônica a respeito da pedagogia didática da educação sexual no ensino fundamental a partir de um posicionamento feminista, decolonial e performativo. Relatamos o processo rizomático de construção de nossa opção ético-ontopolítica-epistemológica-estético-poética a partir da qual colocamos em jogo nossos afetos e envolvimento na investigação. A noção de rizoma de Deleuze e Guattari permeia tanto o processo de ser pesquisa quanto a escrita do texto compartilhado. Aprender e ensinar educação sexual na escola configuram-se como platôs no rizoma da pesquisa. Como parte do GRIDEN, Grupo de Pesquisa sobre Ensino a partir de uma Abordagem Narrativa do Instituto de Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade da República do Uruguai, desenvolvemos uma pesquisa hermenêutica e pós-qualitativa, seguindo as contribuições de Connelly e Clandinin, entre outros amigos e referências teóricas. Traçamos/traçamos as vozes daqueles que co/investigamos, formadores de educação sexual do que, de 2014 a 2020, foi chamado de Instituto de Formação em Serviços (IFS) na educação pública inicial e primária uruguaia. Incluímos diversas linguagens – nossas próprias vozes, vozes de amigos teóricos, criações artísticas, fotografias, produções infantis – criando uma montagem em camadas narrativas com a intenção de provocar uma multiplicidade de conexões sensíveis naquelas pessoas que habitam o texto. Afastamo-nos da intenção tecnocrática e patriarcal de enunciar uma verdade universal e hegemônica. Compartilhamos nossa compreensão de construções de que o conhecimento é inacabado, envolvido e situado.

Palavras-chave: Educação sexual, aprender, ensinar, rizoma, narrativa

Preview of what's to come

In this narrative (auto)biographical research we share a polyphonic assembly regarding the didactic pedagogy of sexual education in primary school from a feminist, decolonial and performative positioning. We report the rhizomatic process of construction of our ethical-onto-political-epistemological-aesthetic-poetic option from which we put our affections and involvement into play when investigating. The notion of rhizome of the philosophers Deleuze and Guattari permeates both the process of being research and the writing of the shared text. Learning and teaching sexual education in school are configured as plateaus in the research rhizome. As part of the GRIDEN, Research Group on Teaching from a Narrative Approach of the Institute of Education of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the University of the Republic of Uruguay, we developed a hermeneutic and post-qualitative research, following the contributions of Connelly and Clandinin, among other friends and theoretical references. In/we plot the voices of those we co/investigated, sexual education teacher trainers of what, from 2014 to 2020, was called the Service Training Institute (IFS) in uruguayan public initial and primary education. We include various languages - our own voices, voices of theoretical friends, artistic creations, photographs, children's productions - creating an assembly in narrative layers with the intention of provoking a multiplicity of sensitive connections in those who inhabit the text. We distance ourselves from the technocratic and patriarchal intention of enunciating a universal and hegemonic truth. We share our constructions understanding that knowledge is unfinished, involved and situated.

Keywords: Sexual education, learn, teach, rhizome, narrative.



“Hoy te pertenece, mañana no”

Mujeres con Fibra, Instalación colectiva en Atrio de la Intendencia de Montevideo Redes, pintura, alambre. Dimensiones variables.

2013

“Me interesa que el espectador aporte a la obra su experiencia de vida y que elija su propia forma de experimentarla” (Margaret Whyte en Guaragna, 2021)

Bienvenida: hoy te/me/nos pertenece, mañana no

Desde el inicio, y a modo de pro/vocación, deseamos señalar que construimos esta investigación desde un proceso de desplazamientos de los marcos teóricos y metodológicos en que la academia investiga tradicionalmente. Intentamos configurarla desde el enfoque (auto) biográfico narrativo siguiendo lo que señalan Connelly y Clandinin (1990) respecto a que “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (pág.6). De ahí que ponemos en valor la implicancia en el proceso de investigar. Implicancia de quienes investigamos y de quienes, como ustedes, se sienten con/vocadas/os¹ a transitar por estas páginas.

Entiendo que una tesis de investigación desde este enfoque no puede ser un ente frío, debe convertirse en una fuente de pro/vocación de emociones y conexiones sensibles para quienes leemos, y por supuesto, para quienes la escribimos.

Les invito a habitar un texto que se presenta como un ensamblaje (Benett, 2022) de voces, afectos y experiencias acerca de lo pedagógico didáctico de la educación sexual en la escuela uruguaya. Importa compartir que contamos con autorización firmada por las autoridades de educación primaria en el año 2019² para la realización de esta investigación.

Como han visto y verán, serpentean en la escritura formas nominales en primera persona, a veces en singular y otras en plural, quise de esta forma reflejar lo que sentí, pensé y viví en el camino de investigación recorrido junto a mis diez compañeras de ruta, las co/investigadoras: Alema, Atenea, Cecilia, Flora, Luna, Marti, Nayla, Orquídea, Simone y Zhora. Las once, conformamos el equipo de formadoras de educación sexual de nuestro querido Instituto de Formación en Servicio (IFS) del Consejo de Educación Inicial y Primaria³ en Uruguay al momento en que iniciamos la investigación, realidad que cambió radicalmente

¹ Desde el inicio queremos hacer notar el complejo proceso que transitamos al momento de la escritura desde las perspectivas de género y diversidades, lo que nos impulsó a deconstruir el mismo acto metalingüístico de entender al escribir. Desde nuestros posicionamientos ético-políticos consideramos más que relevante utilizar lenguaje inclusivo a fin de problematizar el reforzamiento de estereotipos que promueven y reproducen las inequidades en nuestra sociedad. Sin embargo, en la redacción de esta tesis, con el propósito de agilizar la lectura, y como dice Yedaide (2021), dejar descansar un poco el masculino, decidimos usar las formas del lenguaje con el desdoblamiento en clave binaria a sabiendas que existen multiplicidad de identidades que habitamos este mundo que desbordan las clasificaciones binarias. Dejamos de lado las formas con “e” puesto que entendemos que se conectan con muchas resistencias ante su uso en el lenguaje escrito, sabemos que tienen mayor legitimidad en la oralidad. Abandonamos el uso de la “x” y el “@” porque plantean problemas en los casos de personas con discapacidad visual que utilizan lectores de pantalla para convertir el texto en voz, o para generar íconos sonoros o para producir textos en lenguaje braille.

² Anexo N.1 - CEIP, Acta N.71, Res. 1, Montevideo, 16 de diciembre de 2019.

³ Actualmente, Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

luego de que asumiera una nueva administración en la educación pública, en el año 2020.

La urdimbre de la tesis fue construida a partir de hilos de experiencias y relatos de quienes co/investigamos, el texto es fundamentalmente un tejido colectivo en el sentido de Latour (2001)⁴.

La escritura de la tesis es, asimismo, resultado de un largo camino de búsqueda personal en el que aprendí que “escribir no tiene nada que ver con significar, sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes” (Deleuze y Guattari, 1976, pág.11).

En el recorrido por estas páginas visualizarán, o por lo menos, así lo espero, un texto fundamentalmente narrativo. Incluye secuencias autobiográficas de mi devenir como investigadora en el proceso de cinco años de cursada en la Maestría de Teorías y Prácticas de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República en Uruguay (UdelaR).

Deleuze señala que devenir “consiste en convertirnos en objeto activo de otro modo de subjetivación, a partir del cual empieza otra composición, otro ser, otro sujeto” (Barroso, 2006, pág. 252), de ahí que, cuando expreso que comparto mi devenir, comparto lo que me ha sucedido y sucede en tránsito, aquello que he atravesado y sigo atravesando en el proceso de ser docente/investigadora desde un enfoque (auto) biográfico narrativo. Una de las pocas certezas de este proceso, es que me he transformado y sigo transformándome, como investigadora, como docente, como persona.

En la caminada⁵ investigativa creamos, mi tutora, directora de tesis, colega, maestra, amiga y compañera de aventuras y locuras académicas, la Doctora María Inés Copello, y mis compañeras/os maestrandas/os Rodrigo, Michelle, Elena, Leticia y Felipe, un grupo de investigación que denominamos GRIDEN, Grupo de Investigación en Docencia desde un Enfoque Narrativo que forma parte del Instituto de Educación de la FHCE de UdelaR. Este grupo, ya con identidad propia, que se amplía y re/significa, ha sido y es, el sostén y el espacio, para aprender a investigar de forma otra, diferente a la que conocíamos antes de ser GRIDEN.

Asumir el desafío de investigar por estos caminos otros me ha brindado la oportunidad de hablar desde los afectos y desplazamientos que me acompañan como docente/investigadora. Me permite descubrir/me, sentir/me y disfrutar/me como escritora y autora de la investigación. El enfoque (auto) biográfico narrativo me impulsó a liberarme de sujeciones interiorizadas, hechas cuerpo, en mis años de formación previa.

⁴ Concepto explicado en el Tercer tramo de la tesis. Esta noción es utilizada en todo el recorrido del texto siempre desde la noción de Latour (2001).

⁵ A partir de nuestro posicionamiento decolonial, decidimos in/corporar esta palabra que emerge desde la voz de la Dra. María Inés Copello. Es una expresión que surge del portuñol que la caracteriza, y en el trayecto compartido, se ha hecho parte de nuestros decires.

La opción ética-onto-política-epistemológica-estética-poética (Suárez y Porta, 2021) asumida en la caminata investigativa me impulsó a entramar, conectar y ensamblar subjetividades, experiencias, saberes y voces desde perspectivas feministas y decoloniales. Desde estos sentidos, encontré caminos epistemológicos más horizontales que los recorridos hasta ahora en mi historia de vida, caminos de libertad, que no son unívocos ni prefijados, sino diversamente cromáticos e imbuidos de incertidumbres.

Senti/pensarme mientras investigo, y sobre todo llevar mi diario de investigación, un espacio único de escritura e investigación que descubrí y disfruto, me permite reflexionar y reconocer algunas de esas tensiones y contradicciones en el camino. Investigar/me mientras investigo, es y ha sido, una clave esencial para reconocer/me y avanzar en estar/sentir/me investigación.

Confieso que mi intención original era aportar, desde el ámbito académico, a la construcción del campo de lo didáctico pedagógico de la educación sexual integral en la escuela. Me proponía determinar o definir lo que se entiende por enseñar y aprender en esta área, considerada transversal en la escuela uruguaya. En el proceso, me di cuenta, por suerte, que desde esta pretensión, implícitamente, consideraba que existe una verdad con carácter objetivo y universal, en definitiva, una verdad hegemónica, entrando en clara contradicción con los enfoques feministas y decoloniales desde los que afirmo posicionarme.

Desde una perspectiva epistemológica constructivista entendemos que el conocimiento es una construcción social, falible, que muta y se modifica en forma permanente. El mundo y la realidad son siempre impermanentes, y las incertidumbres, aunque me costó y me cuesta asumirlo, son parte de la vida.

De este modo, lo que se expone en este trabajo es un entramado conformado por relatos de mí misma mientras investigo en relación con otras personas, en un determinado momento y contexto particular. No intenta imponerse como verdad absoluta acerca de la sexualidad y la educación sexual, en las niñeces y en las escuelas, sino que se reconoce como un entramado de saberes situados⁶, al decir de la feminista Donna Haraway (1991). Saberes in/acabados a ser re/significados y re/creados por quienes los habiten en otro momento. He ahí una de las conexiones rizomáticas con la obra de Margaret Whyte denominada “Hoy me pertenece, mañana no” que aparece en la portada de este tramo. El concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (1976) permea todo el proceso de investigación, me ayudó a consolidar mi posicionamiento desde un enfoque de investigación hermenéutica y pos-cualitativa.

⁶ La noción de saberes situados de Donna Haraway (1991) permea toda la tesis, este concepto aparecerá a lo largo de todo el texto, siempre se utiliza desde la concepción de esta autora feminista que plantea una ciencia de la interpretación y de la perspectiva parcial, “la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (Haraway, 1991, pág. 324).

Durante la caminata metodológica, el dejar/me afectar por los entramados de voces vivenciados con las co/investigadoras y la tertulia dialógica casi al final del camino, me permitió re/conocer que estamos con/formadas por contextos históricos, sociales y culturales que nos trascienden como sujetas individuales, que trascienden el contexto particular de cada entramado, y de la investigación como trayecto. Me permitió comprender que en la producción de los conocimientos se ponen en juego historias y culturas más amplias desde las cuales hablamos.

Nuestros decires no están despojados de localizaciones. Cuando hablamos, lo hacemos desde nuestras historias y culturas en las que nos construimos como mujeres, adultas, docentes, educadoras sexuales, profesionales, formadoras del IFS, nacidas en la segunda mitad del siglo XX, en diferentes puntos de este pequeño gran país latinoamericano que es Uruguay. Sin duda estos elementos forman parte del ensamblaje (Bennett, 2022), forman parte de los hilos que hacen a la urdimbre de la tesis, y por tanto, se transparentan o permanecen a modo de hilos invisibles, en todo el recorrido del texto.

Si bien la legitimidad epistémica y la validez metodológica de la investigación narrativa ha ido creciendo, todavía se encuentra atravesada por disputas acerca del sentido de lo que significa investigar, lo que se entiende por objetividad, lo que puede y debe esperarse de este enfoque investigativo (Álvarez, Yedaide, y Porta, 2015). Estas disputas y tensiones, por supuesto, circularon y circulan, en mi propio sentir/hacer/pensar/aprender a investigar desde este enfoque otro.

Reconozco que al inicio estaba imbuida del positivismo clásico, “de nobis ipsis silemus” (sobre nosotras callamos). Esto me hizo sentir que debía elaborar primero un sólido marco teórico para luego salir al campo. En el tránsito, me di cuenta, que necesitaba liberarme de las sujeciones atávicas para dejar/me afectar por la realidad, por las/os otras/os, por sus voces y mis propias voces internalizadas, “de nobis ipsis loquemur” (sobre nosotras mismas hablamos) (Bolívar, 2002), entregándome al yo dialógico.

Durante todo el trayecto, incluso mientras escribo esta Bienvenida, tengo miedo a mi yo obsesivo compulsivo que tiende a poner todo en estructuras, igual creo que algunas son necesarias. Necesito todo el tiempo estar alerta conmigo misma para habilitar/me al encuentro de las/os otras/os, las formadoras co/investigadoras, mi tutora la Dra. María Inés Copello, mi co-tutora la Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, mis compañeras/os de GRIDEN, compañeras/os con las/os que he trabajado en educación sexual en el país, las teorías socialmente legitimadas acerca de sexualidad y educación sexual, otras/os docentes, niñas/os, y en esa intra/acción (Barad, 2007)⁷ ir construyendo la investigación y este texto.

⁷ Esta noción que aparecerá a lo largo del texto que habitamos se utiliza en/desde la concepción de Barad (2007). Según esta autora, las entidades (sujeto-objeto-conocimiento) no son independientes, sino que es la serie de relaciones que hacen que estas entidades emerjan, que devengan como tales.

Cuando pienso en el camino de investigación, siento que ha sido y sigue siendo una experiencia de autodeterminación y empoderamiento, de gobierno de mi como investigadora. El inconsciente me insistía, y a veces, aún persiste, en volver a los caminos interiorizados del positivismo. Hay retrocesos que conspiran para que no los abandone. Cuando dejo de lado la reflexión sobre mí, me doy cuenta que regreso con facilidad a ese posicionamiento, entiendo que transito un proceso de de/construcción⁸.

Desde estas ideas, presentamos la tesis como un sistema abierto, un texto in/acabado que deja espacio a quienes lo leamos para re/configurarlo y re/significarlo. Tanto la tesis en sí misma como la indagación que la construye, seguirán afectando y siendo afectadas por las/os sujetas/os que la habiten. Debido a ello, sentimos/ creemos que ya no nos pertenece.

Todo el proceso supone una implicación tanto nuestra como co/investigadoras, como de ustedes, a quienes damos la bienvenida y animamos a senti/pensar esta obra. Al decir de Frank (1995), senti/pensar un relato significa experimentarlo de manera que afecte nuestra propia vida, y escribirlo, plantea el desafío de representarlo de manera que afecte la vida de quienes lo leen. Conseguirlo o no, esa ya es otra historia.

¿Cómo se estructura esta tesis -mi/tu/nuestra obra-?

Comparto algunas pistas acerca del recorrido de la tesis tal como fue pensado desde mí, como escritora de esta obra, sabiendo que no necesariamente será el recorrido que sigas tú, quien la lee.

La definición del hilo narrativo insumió buen tiempo de reflexión y decisiones en conjunto sobre todo con mi tutora, de aquí en más, Marita⁹. Se conjugaron diversos momentos, experiencias, desplazamientos, giros e incertidumbres del propio proceso de configuración como investigadora narrativa, aportes teóricos que conocía y fui conectando.

Las conexiones emergían a veces mientras cocinaba, leía, miraba películas, hablaba en/con el GRIDEN, escuchaba a otras/os tesisistas, intercambiaba con colegas, trabajaba en la escuela, hacía ruta con mi pareja, caminaba en la playa o me despertaba en la madrugada.

Esta noción representa un importante desafío a la metafísica individualista. Los fenómenos u objetos no preceden a su intra/acción, sino que emergen a través de intra/acciones particulares. La existencia no es un hecho individual. Los individuos no preexisten a sus interacciones; más bien son los individuos los que emergen a través de y como parte de las interrelaciones (2007, pág. 9)

⁸ El concepto de deconstrucción es un término utilizado por el filósofo francés postestructuralista, Jacques Derrida (1930-2004). Fundado en aportes de Heidegger quien hablaba de “destrucción” y en aportes de Freud, que hablaba de “disociación”. La amplia difusión e importancia del término es explicable de acuerdo al contexto, pues surge en una época dominada por el estructuralismo y en la que la palabra clave era “estructura”. El concepto no significa disolver o destruir, sino analizar las estructuras sedimentadas, apelando a sacar el sedimento para encontrar las fuerzas no intencionales inscriptas en los sistemas significantes.

⁹ De aquí en más dejo de hablar de la Dra. María Inés Copello, tutora y directora de tesis, y hablaré de Marita, que como dije anteriormente, es amiga y cómplice en toda esta aventura.

La mayor parte de las veces no puedo decir desde dónde emergían las ideas, pero aparecían, casi a modo de epifanías. Estoy convencida que esto sucede cuando nos dejamos afectar, cuando nos abrimos y estamos disponibles a las conexiones. Es un proceso rizomático y de difracción, al decir de Barad (2007)¹⁰.

La tesis se teje en diversos tramos conectados entre sí, no de manera arborescente sino rizomática. Busqué crear un texto narrativo polifónico incluyendo diversos lenguajes - escrituras propias, escrituras de otras/os, creaciones artísticas, fotografías, producciones de niñas/os. Pretendí generar un ensamblaje en capas narrativas (Rambo, 2019) con la intención de pro/vocar multiplicidad y heterogeneidad de conexiones sensibles.

Cada tramo inicia con la imagen de una creación artística de Margaret Whyte (1940/...), artista uruguaya, contemporánea, que “plantea una estética de fragmentos conectados entre sí, rompecabezas creado por trozos, retazos, pedazos, ensamblajes y uniones de elementos dispares. Las uniones de telas son sorprendentes e impredecibles y dialogan con libertad y desde un punto de vista original y propio” (citado en www.margaretwhyte.com). La artista pone en juego lo rizomático, el movimiento, las conexiones, los afectos, lo femenino, el ir más allá de las formas, la libertad, el ensamblaje, las incertezas, la experiencia. Sus obras metaforizan diversos temas y conceptos que conforman la urdimbre de la investigación.

La creación de Whyte con la que iniciamos este tramo formó parte de la muestra “Mujeres con fibra” en el año 2013. Fue una muestra organizada por la Secretaría de la Mujer de la Intendencia de Montevideo, capital del país. En ella se exhibieron las obras de 11 artistas uruguayas, igual número de co/investigadoras conforman el grupo que presenta este trabajo, ¿casualidad? La muestra se realizó en el marco del evento Montevideo Capital Iberoamericana de la Cultura, durante el Mes de las Mujeres. En ese año, se comenzó a urdir administrativamente el IFS en CEIP, fue el último año en que ejercí como maestra de aula. Sin dudas, surge una multiplicidad de conexiones con Whyte y su obra.

Con la muestra “Mujeres con fibra”, nombre cargado de sentidos explícitos y metafóricos vinculados al recorrido de investigación que compartimos, la Secretaría de la Mujer de la Intendencia de Montevideo buscó poner en valor el vigor y la capacidad creativa de las mujeres uruguayas, a través de la valorización de técnicas milenarias y materiales tradicionales asociados a lo femenino tales como la costura, los apliques, la unión de piezas de tela, el bordado, las fibras, entre tantas otras. Las 11 artistas que exhibieron sus obras hicieron “un homenaje al mundo femenino. Legitiman el uso de las telas, las fibras, la ropa

¹⁰ Esta noción de difracción aparecerá a lo largo del texto de la tesis. Siempre la utilizamos en/desde la concepción de Barad (2007). Refiere a la producción de un desplazamiento, pero no un desplazamiento de lo mismo. Es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, ni del reflejo o la reproducción. Un modelo difractivo no señala dónde aparecen las diferencias sino dónde aparecen los efectos de las diferencias (Haraway, 1999)

como medio expresivo válido, que metaforiza diversos temas, y tienen la habilidad de transmitir mensajes trascendiendo su uso utilitario” (Alicia Haber en María Inés Strasser, 2018)¹¹.

Como grupo de co/investigadoras nos sentimos conectadas con ese grupo de 11 artistas. Como ellas somos mujeres, uruguayas, contemporáneas, intentando poner en valor lo femenino, creamos una obra que trasciende el sentido utilitario -en nuestro caso, esta tesis-. Nuestros materiales no son textiles, son nuestras experiencias en la educación sexual en la escuela uruguaya.

En el recorrido del texto, incluimos algunas imágenes de producciones recogidas en diferentes instancias de nuestra trayectoria docente como educadoras sexuales en la escuela pública, en el siglo XXI. Con ellas, pretendemos visibilizar algunas evidencias de las vivencias de niñas/os, docentes y familias en situaciones de enseñanza de la educación sexual en la escuela.

Como verán, habitamos un texto pletórico de metáforas. Durante el proceso de escritura me sumergí y circulé por diversas metáforas, todas parecían significativas para convertirse en hilo conductor de la tesis. Cada una se conectaba con lo que vivía en la investigación en ese momento. Transité así por el caleidoscopio, el tejido, el tejido a crochet, la cocina, el rizoma. En todas las metáforas se ponen en juego los movimientos, los cambios, las incertezas, lo afectivo, lo identitario, la subjetividad, las conexiones, las impermanencias.

En el camino rizomático experiencial de estar siendo investigación, en una conferencia virtual organizada por la Asamblea Técnico Docente de Maestras/os¹² durante la pandemia de covid-19, me encontré con el Movimiento de Educación Popular- Freinet Uruguay¹³ (MEP-FU). Este movimiento nuclea a docentes y estudiantes, de diversas ramas de la enseñanza, en torno a la Pedagogía de Freinet. Indagué, y en la madrugada, leyendo el texto Mil mesetas de Deleuze y Guattari (1976), sentí que había encontrado el hilo conductor de la tesis.

Freinet, uno de los pedagogos importantes del siglo XX, impulsó métodos de renovación pedagógica dentro del movimiento llamado Escuela Nueva¹⁴. En las indagaciones

¹¹ Disponible en http://blogs.montevideo.com.uy/blog_imprimir_61400_1.html

¹² Las Asambleas Técnico Docentes (ATD) fueron creadas por la Ley General de Educación del año 2008 en Uruguay. Son órganos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en los problemas técnico-pedagógicos de la rama respectiva y en temas de educación general. Funcionan por establecimientos de enseñanza, así como en asambleas nacionales de docentes de cada Consejo de Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

¹³ Sitio web: <https://freineturuguay.wordpress.com/mepfu/>

¹⁴ La Escuela Nueva fue un movimiento de renovación pedagógica, en el marco de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los siglos XVIII y XIX, generadas por la revolución industrial, la conformación de los Estados Nación, y la lucha por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad de hombres y pueblos, consagrados en la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa de 1789. Se la ha definido como promotora de una educación en libertad para la libertad; por ello sus palabras clave son

que realicé sobre él y el MEP-FU, encontré conexiones significativas con el campo didáctico pedagógico de la educación sexual desde un enfoque integral. Entre ellas, el respeto a la identidad y la diversidad de las/os niñas/os, la puesta en valor de lo experiencial y lo afectivo, el sentir/pensar/hacer en colectivo, la concepción de la escuela como una fuente de placer para las/os niñas/os, y como lugar idóneo para el cambio social (MCEP, 2019).

Leí acerca de cinco etapas del movimiento pedagógico de Freinet (Peinado, 2013) que explican el cambio social y la renovación pedagógica dentro de la escuela: la rebeldía, el viaje, el encuentro, la creación y el cierre. Profundizando en el tema, visualicé las posibilidades de su adaptación para explicar el devenir de esta investigación. Las cinco etapas se constituyen de este modo, en el hilo narrativo de la tesis, configurándose en los apartados -no tan apartados- de este texto.

Al inicio, como pudimos ver, encontramos los *Agradecimientos*, el *Índice* y la sección, *Vista a lo por/venir*, que en una estructura clásica de tesis, es el resumen. Luego transitamos por el actual tramo, la *Bienvenida: hoy te/me/nos pertenece, mañana no*, que busca, fundamentalmente, orientar y pro/vocar, a quienes nos aventuramos a la lectura del texto.

Seguidamente, encontraremos cinco tramos, pensados en base a las cinco etapas del movimiento pedagógico de Freinet (1974), adaptadas al devenir de la investigación, y asociadas, una a una, con las metáforas que se fueron sucediendo en el proceso de investigación. Cada metáfora se conecta con lo vivenciado y construido en cada tramo de este recorrido que transito, el proceso de ser/sentir/me investigación.

Primer tramo. La rebeldía: giros de caleidoscopio.

La primera etapa del movimiento pedagógico de Freinet es la rebeldía. Se entiende como el posicionamiento que deben adoptar las/os maestras/os hacia el compromiso con el cambio social. Supone su inconformismo con la pedagogía escolástica, así como con el sistema social y económico que utiliza la escuela para reproducir las desigualdades, ideas que se conectan con el posicionamiento ético-político de quienes co/investigamos.

En el marco de esta tesis, la rebeldía se asocia con el proceso que nos trajo hasta aquí, asumiendo un modo otro de investigar. Se vincula directamente con la metáfora de los giros de caleidoscopio, imagen que representa lo sucedido en los inicios del trayecto.

Segundo tramo. El viaje: difracción y urdimbre.

La segunda etapa del movimiento pedagógico de Freinet se entiende como el viaje simbólico que debe realizar la sociedad a través de la educación, viaje en el que no es posible

interés, espontaneidad, creatividad, experimentación, descubrimiento, expresión, autonomía, colectividad. La magnitud de este movimiento se expresa en la creación de la Liga Internacional de la Educación Nueva, que a partir de 1921 realizó sucesivos congresos en los que docentes de base discutían las problemáticas educativas (Marucco, 2019, pág.20-21)

quedarse inmóvil si se es consciente de la realidad en la vivimos. Se trata de encontrar y buscar nuevas alternativas para cambiar la sociedad a partir de la escuela.

En esta tesis, el viaje simbólico refiere al proceso sinuoso, rizomático y difractivo que configuró la urdimbre de una forma otra de investigar. Responde al ser/estar/sentir/me investigación.

Tercer tramo. Entramados: tejer/nos.

La tercera etapa, denominada en el movimiento pedagógico de Freinet de encuentro, refiere a la lucha contra el aislamiento, la separación y la fragmentación social. En este encuentro hay una forma de reconocimiento de las/os otras/os. Las/os maestras/os franceses se reunían los fines de semana, hablaban de lo que hacían en el aula y probaban lo que después querían hacer con las/os estudiantes. Elaboraban proyectos junto a las familias.

En el marco de esta tesis, la etapa del encuentro se vincula con la metáfora del tejido. Es un tramo clave, vivenciamos los entramados de voces entre co/investigadoras. Decidí utilizar la palabra entramado en vez de “encuentro” dado que etimológicamente esta última remite al significado de estar “en contra”, lo que conecta con la idea de confrontación, alejándose diametralmente de lo vivido en estas instancias de disfrute y conexión entre nos/otras.

En este tercer tramo, compartimos cómo comprendemos esos entramados de voces, afectivos y afectantes. Incluimos el sentido de los seudónimos que seleccionamos y nuestros biogramas, más que nada con la intención de compartir/nos como colectivo (Latour, 2001). Los biogramas transparentan algunos elementos autobiográficos, algunos de los hilos que nos unen y se entranan en la investigación.

Cuarto tramo. La creación: cocina -sabor y saber-.

En la cuarta etapa del movimiento pedagógico de Freinet, se sitúan los aportes estratégicos de las/os maestras/os, desde su capacidad de creatividad, experimentación e investigación en el aula.

En el marco de la tesis, esta etapa la constituyen los ensamblajes¹⁵ polifónicos creados a partir de los dos temas centrales que nos movilizan en el camino de investigación: el aprender y el enseñar educación sexual en la escuela. Conectamos la creación con la metáfora de la cocina en base a la raíz etimológica que comparten los conceptos sabor y saber.

Los ensamblajes fueron creados a partir de las resonancias que devienen en mí durante el re/encuentro con las transcripciones escritas de los entramados de voces, en diálogo con las voces de algunas/os amigas/os teóricas/os desde la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Pedagogía y la Didáctica, con quienes nos senti/pienso conectadas,

¹⁵ En la concepción de Bennett (2020) explicada en el cuarto tramo.

enriqueciendo de esta manera, la polifonía del texto.

Quinto tramo. El cierre: más allá de las formas.

La quinta etapa en el movimiento pedagógico de Freinet se trata del reconocimiento público del proyecto colectivo creado, contribuyendo a la memoria de las pedagogías y la historia de transformación de las escuelas.

En el marco de esta investigación, esta etapa se vincula con el cierre de la tesis como obra/creación. Entendemos que no hay un cierre definitivo prescripto, sino uno acordado, en relación a los tiempos formales de entrega de la Maestría, y entre nos/otras como co/investigadoras. Creemos que las conexiones se multiplican y difractan, en diversidad de sentidos, en cada encuentro con el texto, de aquí en adelante.

En este tramo, incluimos la tertulia dialógica entretejida con las co/investigadoras para dar cierre al trayecto compartido. Este momento de “devolución” en términos clásicos, es imprescindible en el camino investigativo narrativo, tal como señalan Rivas y Leite (2011), no con la intención de validación, consenso o valoración, sino porque lo que se produce debe ser una construcción colaborativa y democrática, en coherencia con el posicionamiento ético-político-onto-epistemológico-estético-poético desde el cual investigamos.

¿Tramo final? Coda (un no final)

En las últimas páginas del texto, encontramos el tramo denominado “Coda (un no final)”. En esas líneas, volvemos recursivamente sobre la idea de la tesis como un sistema abierto, in/determinado, in/acabado, a ser re/creado y re/significado por quienes le habitemos. Tal como señala Margaret Whyte (2021), “Me interesa que el espectador aporte a la obra su experiencia de vida y que elija su propia forma de experimentarla”.

Finalmente, sólo resta decirles, ¡pasen, lean y disfruten!, esta creación *hoy te/me/nos pertenece, mañana no.*



"Realidad transitoria"

Boca Chica - Punta del Este / 2010

Telas, hilos, pieles, fibras, objetos encontrados, 300 x 150 cm.

"Los materiales tienen en sí mismos un discurso propio y se transforman en elementos de la obra a realizar. Torsiones, enredos, marañas, tensiones; fuerzas que actúan sobre estos, alteran su apariencia generando un nuevo contenido y plantean quizás nuevas lecturas. El acto repetitivo de coser me conecta internamente e un ritual primitivo, develando lo oculto, haciéndolo visible y perceptible. Generando situaciones que acentúan finalmente la unidad conceptual de la pieza. La idea de trabajar en un sitio específico, obliga a pensar estrategias que tienen relación con la funcionalidad de un edificio y la adaptación de la obra de arte a esta nueva situación."

Margaret Whyte (2008)

Primer tramo. La rebeldía: giros de caleidoscopio.

A partir de la lectura de la tesis doctoral de mi co-directora, la Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, comencé a dialogar con Jorge Larrosa (2006). El autor señala que el tiempo de nuestras vidas es tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotras/os mismas/os tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la (Larrosa, 2003). En ese sentido, en este tramo narro mi experiencia en los primeros momentos del camino de investigación, comparto sentires, decisiones y puntos de apoyo que impulsaron la investigación y me/nos permitieron llegar hasta aquí.

Luego de lo vivenciado, no dudo en señalar que el camino resultó una verdadera experiencia en el sentido de Larrosa (2006), es decir, algo que no pasó frente a mí sino en mí, tocó mi vida, mi sentir y mi pensar, se hizo cuerpo en mí misma, influyó en mis acciones durante la propia caminata y más allá de ella. El sitio de experiencia investigativa soy yo misma, como sujeta investigadora, lo compartido en esta tesis son saberes situados, desde una objetividad encarnada.

La investigación supone una salida de mí misma hacia “eso que me pasa” mientras investigo, mientras estoy siendo investigación. Al mismo tiempo implica “algo que viene hacia mí” durante el camino de investigación, “algo que me viene y me ad-viene” (Larrosa, 2006, pág.17), así lo fueron los entramados de voces con las co/investigadoras, la tertulia dialógica, los intercambios con el GRIDEN, los cursos y seminarios de Maestría, las lecturas académicas, pero también las poesías, canciones y narrativas con las que me he encontrado durante el trayecto.

En ese fluir de mi/hacia mí, circulan incertidumbres, tensiones, desafíos, afectivos y afectantes. Uno de ellos ha sido/está siendo escribir/me desde un lugar sensible, vulnerable y expuesto. Esto sin duda supone dejar/me afectar por la propia escritura mientras escribo.

Transité por caminos complejos, sinuosos, serpenteantes, algunas veces separados, otras, conectados e incluso solapados. En la tesis intento entretrejer esos caminos desde un estar siendo investigación, pensando, sintiendo y palpitando, con sentido u horizonte narrativo. A medida que profundizo en mi experiencia en el proceso, más comprendo que me constituye y con/forma como docente/investigadora.

Al leer a Margaret Whyte (2008), en las líneas que comparto inicialmente, siento que en la construcción de la tesis sucedió algo muy similar a lo que ella vivencia con los materiales textiles en la creación de sus obras de arte. Las voces entretrejidas en la investigación, tal como sucede con los materiales textiles, se transforman en/con la creación

de la obra. Como señala la artista, “las torsiones, enredos, marañas, tensiones” son fuerzas que actúan en/sobre/desde ellas, generando nuevos sentidos y significados, en multiplicidad de direcciones.

Tal como señalé en la Bienvenida, este primer tramo se denomina “La rebeldía”, expresión adoptada y adaptada desde los aportes del movimiento pedagógico de Freinet (Peinado, 2013). Es así que trato de urdir algunos hilos de rebeldía desde nuestro rol de formadoras de educación sexual en educación inicial y primaria en Uruguay, en la segunda década del siglo XXI. Los hilos se conectan con inconformidades, problematizaciones y puntos de apoyo que forman parte de los encuadres que nos impulsaron/habilitaron/condicionaron al inicio de la investigación.

La trama del camino resulta del diálogo entre lo individual y lo colectivo, debido a ello, como dije anteriormente, en el texto serpentean pronombres y formas verbales tanto en primera persona del singular como en primera persona del plural. Pude haber homogeneizado la formulación, pero decidí, desde un posicionamiento decolonial, dejar ese flujo de formas que emergen afectadas por lo que vivi/mos y senti/mos. En definitiva, esta creación te/me/nos pertenece.

Al respecto del uso de la lengua, quiero aclarar que opté por utilizar la denominación “educación sexual” dejando de lado otras expresiones, tales como “educación para la sexualidad” o “educación en sexualidad”. Coincido con Pablo López (2018) en que la discusión sobre estas denominaciones no aporta gran cosa a la incorporación de la temática en la escuela. Muchas veces las discusiones y pujas circulan en torno a la denominación, y parece no avanzar en otros tantos aspectos que resultan más medulares en la temática. Sin embargo, también es cierto que las palabras revelan y construyen sentidos y significados, no son inocentes, y de ahí la importancia de decidir qué expresiones utilizar o no utilizar.

Si bien no profundizaré en este aspecto, siguiendo lo antes dicho, al momento de escribir me pregunté qué expresión utilizar: ¿educar en sexualidad?, ¿educar para la sexualidad?, ¿educación de la sexualidad?, ¿educación sexual? Las incertezas, zigzagueos y cambios de rumbo al respecto estuvieron presentes durante toda la escritura y re/escritura. Finalmente, me decidí por la denominación “educación sexual”, más que nada, porque así era nombrada el área en nuestro querido IFS del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)¹⁶.

¹⁶ El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) era uno de los cuatro subsistemas que conforman la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración de la educación obligatoria en Uruguay de acuerdo a la Ley General de Educación N° 18.437 (LGE), aprobada en el año 2008. ANEP es un ente autónomo, que tiene la función de garantizar la educación en los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Técnica Profesional y Formación en Educación en todo el territorio nacional. De acuerdo a la LGE Está conformada por cuatro consejos desconcentrados: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE). CEIP es el consejo responsable de la educación de niños y niñas de 3 a 12 años. El 14 de julio de 2020, el actual gobierno nacional, aprueba la Ley N° 19.989 de

Al fin y al cabo, este entramado emerge desde aquella formación en servicio, por tanto, senti/pienso coherente, la decisión de utilizar dicha denominación.

En los umbrales del camino de investigación, cuando intenté focalizarme en un problema a investigar, sucedió algo muy similar a lo que ocurre al mirar a través de un caleidoscopio¹⁷. En el interior de este instrumento óptico se generan multiplicidad de imágenes que cambian ante el más pequeño movimiento. Su plasticidad implica que el mínimo movimiento baste para cambiar la imagen (Sarlé, 2015). Pues en el proceso de focalización del problema, sucedieron infinidad de pequeños movimientos que generaron cambios en toda la composición de la investigación.

Cuando parecía que veía con claridad una determinada composición y sentía tener claro el problema, surgía un rasgo no considerado, se abrían líneas de fuga¹⁸, emergían nuevas problemáticas, pequeños movimientos que pro/vocaban la composición de una imagen distinta.

Sin embargo, tal como sucede con las imágenes del caleidoscopio, al analizar los diversos problemas que circularon, encontré lazos de parentesco, algunos entrecruzamientos y conexiones, y desde ellos, aventuré la construcción de un problema orientador de la investigación. Igualmente, esta construcción, así como la investigación toda, resulta de un devenir rizomático en el que reconozco, tal como señalan Deleuze y Guattari (1976), que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo” (pág. 13).

Primeros giros

Al iniciar el camino de investigación, en el año 2018, todos los caminos se interceptaban en una necesidad fuertemente sentida desde mi rol de Coordinadora del Área de Educación Sexual en el IFS de CEIP en Uruguay: aportar a las teorías didácticas y pedagógicas que orientan la enseñanza de la educación sexual en las escuelas.

Urgente Consideración por la cual se modifica la estructura y denominación de tres de los cuatro subsistemas de ANEP, entre ellos CEIP, que pasa a denominarse Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

¹⁷ El nombre del instrumento proviene del griego, “kalós”, significa bella, “éidos”, imagen, y “scopéo”, significa observar. Se construye con un tubo que contiene tres espejos, con su parte reflectante hacia el interior, formando un prisma de base triangular. En uno de los extremos del tubo se encuentran dos láminas traslúcidas entre las que hay varios objetos pequeños de colores y formas diferentes. Dichos objetos se mueven en forma libre a medida que se gira el tubo, sus imágenes multiplicadas simétricamente en los espejos generan diversas formas que se pueden mirar por el extremo opuesto. De este modo, a medida que se gira el tubo, las imágenes en su interior cambian, se forman imágenes siempre distintas pero que guardan entre sí algunos parecidos en sus formas y combinaciones (<https://www.ecured.cu/Caleidoscopio>).

¹⁸ Las líneas de fuga, desde la noción de Deleuze y Guattari (1976), se entienden como líneas de ruptura, líneas que impulsan modificaciones en direcciones no previsibles. “No es que preexistan sino que se trazan, se componen y no se sabe de antemano lo que va a funcionar como línea de fuga, ni que va a venir a interceptarla” (Herner, 2009, pág. 163).

Poco tiempo después, ya siendo parte del GRIDEN, impulsadas/os por Marita, avanzamos en el enfoque de investigación narrativa. Durante ese trayecto, leí, dialogué y vibré con los aportes de Marta Yedaide (2021), “*soy su amiga, aunque ella no lo sabe*”¹⁹. Marta es Doctora en Educación y afirma que las teorías de la educación son “puro cuento”. Explica que son relatos legitimados en la sociedad, y que dicha legitimación deviene del hecho de ser enunciados por personas legitimadas en determinado contexto espacio-tiempo.

Estos relatos, inscriptos en relaciones de saber-poder (Foucault, 2002) que hacen a su legitimación, poseen gran fuerza instituyente, orientan la construcción de sentidos y significados en la educación, y la sociedad toda. Son relatos situados que “comprenden no solamente lo gestado en la academia, sino también, y especialmente, las creencias insembradas y nutridas en el dominio del sentido común y la inmanencia del cotidiano” (Yedaide, 2021, pág.13).

Reconozco que inicialmente aspiraba a construir uno de esos grandes relatos. Pretendía que lo construido en esta investigación se instituyera como relato legitimado en el ámbito educativo, que se convirtiera en un relato oficial didáctico pedagógico de la educación sexual en la escuela (¡Un poco soberbio lo mío!).

Actualmente, luego de mucho caminar en la investigación narrativa, ya muy modificadas las primigenias concepciones, puedo afirmar que aquella creencia se basaba en una mirada tecnocrática de la educación y en un sesgo academicista que reproduce “la minusvalía social que tiñe a lo pedagógico y lo escolar” (Yedaide, 2021, pág.14).

Sin ser consciente de ello, estaba muy alejada del posicionamiento epistemológico decolonial²⁰ (Rivas y Suárez, 2019; Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020) y horizontal desde el cual intento posicionarme tanto al investigar como al enseñar.

En estos tiempos, ya lejos del rol de Coordinadora del Área de Educación Sexual, no por propia voluntad, sino por decisiones de las actuales autoridades de la educación que provocaron cambios radicales en la formación que se ofrece a las/os docentes, inmersa en una escuela pública uruguaya desde el rol de dirección, en el interior del país, recuerdo con amor, orgullo y nostalgia nuestro querido IFS, y confirmo que aquellas primigenias intenciones

¹⁹ Frase creada y utilizada por GRIDEN para hacer referencia al vínculo horizontal, de cercanía, afectivo y afectante, desde donde dialogamos con las/os referentes teóricas/os.

²⁰ El posicionamiento epistemológico decolonial supone un modo otro de hacer y reconocer desde la horizontalidad el proceso de construcción del conocimiento, cuidando la relación ser/estar con otras/os desde la diversidad, participando en la construcción de sentidos y significados, en forma conjunta. Implica pensar/se, pensar/nos, conocer/se, conocer/nos desde categorías propias, no importadas o sutilmente impuestas culturalmente. Propone una racionalidad del diálogo y la acción comunicativa, orientadas hacia la comprensión y no tanto hacia el éxito de un punto de vista propio. Lo cual, nos conduce a un relato conflictivo de la realidad, que evidencia las relaciones de poder y dominación implícitas en la epistemología occidental colonial. Un relato decolonial de la pedagogía debe ir encaminado a examinar y transformar las relaciones desiguales de poder, y dirigirse a la transformación estructural socio-histórica (Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020, 12vo párrafo).

de colonizar las prácticas educativas se transformaron radicalmente. Me desmarco de intenciones tecnocráticas y generalizadoras, asumo el desafío de una mirada a microescala, investigándo/me/nos mientras estoy/estamos siendo investigación.

Formas y colores que nos con/forman

Desde el posicionamiento feminista y decolonial asumido, entendemos que los saberes compartidos son situados, visiones parciales, no generalizables. Esto no significa que nos posicionamos desde un relativismo del conocimiento. Tal como afirma Haraway (1991), el relativismo reproduce las mismas violencias epistemológicas que las posturas esencialistas, “prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar” (Haraway 1991, pág.329).

Lo que vemos, pensamos, sentimos y decimos está en función de nuestra propia especificidad como cuerpos generizados²¹ y de nuestra posición en la dialéctica de saber-poder (Foucault, 2002)²² en el contexto tiempo-espacio que transitamos.

Quienes co/investigamos en este trabajo somos mujeres, de clase media, nacidas en el siglo pasado, residentes en diferentes puntos de Uruguay, profesionales, la mayoría, docentes, educadoras sexuales con años de formación en el área, trabajamos desde la perspectiva de género, el enfoque de derechos y diversidad, contamos con larga experiencia en la enseñanza de educación sexual en centros educativos uruguayos, y hemos transitado varios años de construirnos juntas como equipo de formadoras del Área de Educación Sexual

²¹ El género, al decir de Haraway (1991) es un campo de diferencia estructurada y estructurante donde se tensionan, vibran y resuenan tanto los tonos del cuerpo íntimamente personal e individualizado como las emisiones globales. Algunos de los aportes fundantes de nuestras construcciones acerca del concepto de género provienen de la historiadora Joan Scott (1986). Ella plantea que es una categoría de análisis socio-histórico-cultural que permite analizar de forma crítica la construcción de las diferencias sociales y culturales que se realizan sobre los cuerpos sexuados. Señala que es un elemento constitutivo del orden social y el campo primario dentro del cual se articula el poder. La entiende como una categoría relacional que permite la descripción y análisis del sistema de relaciones fundadas sobre las diferencias sexuales percibidas entre varones y mujeres. Entiende que el género se compone de cuatro elementos: símbolos culturales que evocan representaciones múltiples sobre lo femenino y lo masculino (por ejemplo, el símbolo de la Virgen María que evoca la representación del ideal de mujer-madre, donde se excluye todo lo vinculado al placer sexual); conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los símbolos culturales y se constituyen en afirmaciones categóricas, mandatos unívocos, sobre el ser varón y el ser mujer, lo masculino y lo femenino; la transmisión y construcción de los mandatos a través de la familia, las instituciones sociales, educativas, económicas, y la organización política; y la construcción de las identidades a partir de la interiorización de los mandatos de género. En la medida que las construcciones de género son construcciones sociales, históricas y culturales, es posible que sean de/construidas, modificadas y redefinidas.

²² Michel Foucault (2002) aborda el problema de la verdad desde un enfoque político. Atiende al enlace entre el poder y los sistemas discursivos en toda su obra. Afirma que “La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general’ de la verdad: es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero” (pág.11).

desde los albores del IFS hasta su dilución.

La responsabilidad ética feminista que asumimos, se basa en un conocimiento y re/conocimiento de las resonancias que nos atraviesan en relación con otras/os y el mundo. Encarnar este posicionamiento supone tensiones, inflexiones, orientaciones y responsabilidad por la diferencia en “campos material-semióticos de significados” (Haraway 1991, pág.334), campos de la sexualidad, la educación sexual, la escuela y las niñeces.

Desde ese posicionamiento, reconocemos la existencia de desigualdades en el sistema socio-cultural en que vivimos. No todas las voces son escuchadas de igual modo, ni legítimadas, Tampoco todas las miradas tienen el mismo valor en el contexto espacio-tiempo-sociedad-cultura que habitamos. Como formadoras del IFS, del Área de Educación Sexual, sabemos que enunciamos desde una posición privilegiada. Si bien nacimos y nos construimos como mujeres en un orden cultural patriarcal por el cual nuestros decires, sentires y pensares son subordinados en relación a los discursos dominantes masculinos, no podemos negar que disfrutamos de una posición privilegiada en la educación sexual del país con respecto a otras mujeres, incluso aquellas que trabajan en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay.

Tal como veremos más adelante, en el tramo denominado *Palabras que afloran con un nudo en la garganta*, trabajar en el IFS nos ofreció tiempo, espacio y medios para profundizar nuestra formación en educación sexual.

El propósito del reconocimiento de nuestros privilegios se aleja de intenciones de jerarquización de nuestros decires. Simplemente pretende transparentar el posicionamiento epistemológico de parcialidad desde el que pensa/mos, conoce/mos y re/conoce/mos la realidad (Haraway, 1991).

El camino de investigación se sostiene en un entramado de saberes, sentires, haceres y pensares compartidos por este grupo de co/investigadoras acerca de la educación sexual.

Las palabras no resultan suficientes para expresar y compartir, con quienes habitan estas páginas, lo que sentimos cuando estamos junto a las/os maestras/os tejiendo conocimiento desde la con/versación²³ a partir de inquietudes, experiencias, miedos, tensiones y reflexiones acerca de la enseñanza de la educación sexual en la escuela.

En cada instancia de formación en servicio, los silencios, las palabras, las risas, los gestos, las complicidades, las angustias compartidas constrúan un “oikos” en el sentido griego de “casa o morada” que reverberaba en todas y cada una de nosotras, y sin duda alguna, supone que este trabajo sea un saber situado desde allí, desde esa morada afectiva y afectante de nuestras vidas.

²³ La palabra “conversar” es la unión de *con* y *versare*, es decir “andar con”, refiere al versar con las/os otras/os/diferentes tejiendo conocimiento (Tamayo Arango, 2018).

Desde esas localizaciones construimos el entramado del texto, y desde ellas, cobran sentido los siguientes párrafos en los que urdimos algunos hilos provenientes de nuestras experiencias y de las voces de algunas/os de las/os amigas/os teóricas/os que nos acompañan, incluso desde antes de iniciar conscientemente el trayecto de investigación.

Donna Haraway (2004) señala que “Nadie viene sin su mundo, por lo tanto, entender esos mundos es crucial” (pág.55) para comprender/me/nos.



Figura 1: Docentes durante una de las jornadas de los cursos del Área de Educación Sexual del IFS de CEIP. Uruguay (2014).

Retomando la metáfora del caleidoscopio, podemos señalar que lo compartido en las siguientes páginas, son sólo algunas de la multiplicidad de formas y colores que nos con/forman y desde donde difracta la rebeldía que nos impulsa en la investigación, la realidad desborda lo que los seres humanos podemos expresar en palabras.



Figura 2: Docentes durante una de las jornadas de los cursos del Área de Educación Sexual del IFS de CEIP. Uruguay (2017).

Yuxtaposición de ubicuidades de sentidos: hacia una (in) definición de sexualidad

Desde las resonancias que difractan en todo el camino de investigación, intentaremos urdir algunos hilos de uno de los nodos centrales en la investigación: ¿de qué hablamos

cuando hablamos de sexualidad?, ¿qué imágenes mentales, pensamientos e ideas circulan cuando hablamos de este tema?

Al preguntar acerca de este concepto en talleres de educación sexual con niñas/os, en diferentes puntos del país, y en diferentes momentos históricos, aparecen muy frecuentemente la vergüenza, las risas, el pudor, las miradas cómplices que evidencian secretos y complicidades, las miradas esquivas, los susurros. Reacciones todas fuertemente vinculadas con el silenciamiento y represión histórica del tema en la educación, más aún en la niñez, y aún más en la escuela.

Al proponer por ejemplo a niñas/os de 9 años y más, que escriban preguntas, dudas o temas que quieran abordar en los talleres de educación sexual -les decimos que lo hagan si lo desean en forma anónima, para garantizar su intimidad- en general, aparecen temas recurrentes: embarazo, autoerotismo (expresado como masturbación), menstruación (muchas veces escrito a partir de expresiones similares a la pregunta “¿cómo se desarrollan las mujeres?”), métodos anticonceptivos, relaciones sexuales (generalmente escriben “sexo”)²⁴, orientación sexual (aparecen preguntas como ¿está bien ser homosexual?), e identidades sexuales (preguntas tales como ¿qué sucede en los procesos de reasignación de sexo?, ¿cuáles son las diferencias entre transexualidad y travestismo?).

No importa la edad, todas/os tenemos cosas para decir acerca de la sexualidad, es un saber ineludible por el hecho de ser seres sexuados (López y Quesada, 2002). La sexualidad es una dimensión que nos constituye como seres humanos

Como elemento que nos constituye, no podemos desprendernos de nuestra “sexualidad”, siempre la llevamos con nosotros, en todo lo que hacemos. Pero eso no significa que todos nuestros actos sean una manifestación de nuestra sexualidad. Supongamos una cepillada de dientes, medio dormidos, al levantarnos, con apuro para salir a trabajar. No es un buen ejemplo de una manifestación de nuestra sexualidad. Ahora bien, otra cepillada de dientes, un rato antes de ver a la persona a la que queremos agradar, porque nos gusta y nos atrae, a raíz de la importancia que nosotros le asignamos a los dientes limpios y el aliento fresco en el encuentro... Ahora sí, el mismo acto manifiesta nuestra sexualidad. Y a propósito usamos un ejemplo donde no apareciera una práctica sexual y donde no se necesitan la presencia de dos o más personas (López y Ferrari, 2008, pág.39)

El concepto de sexualidad está en permanente construcción. En su constitución encontramos aportes provenientes de distintos campos del saber, la medicina, la sexología, la antropología, la psicología, la sociología, entre otras múltiples perspectivas, disciplinares e interdisciplinares. Los sentidos y significados que se asocian al concepto dependen de la visión o perspectiva que se asuma, las disciplinas o disciplina desde la que se estudie, las experiencias y posicionamientos personales y colectivos, entre otras tantas variables

²⁴ Cuando inicié mi carrera de maestra, hace 27 años, niñas y niños sólo preguntaban sobre las relaciones sexuales heterosexuales. Desde hace 10 o 15 años atrás, aparecen preguntas acerca de las relaciones sexuales no heteronormativas, una clara señal de los avances en diversidad y derechos que transitamos en la sociedad actual.

incidentes, de ahí la idea de yuxtaposición de ubicuidades de sentidos con que denominamos este tramo.

Antes de ordenar las ideas, es importante empezar por aclarar que el concepto de sexualidad (...) es terreno de disputas entre distintas disciplinas y posicionamientos teóricos (es decir, recalcar que no hay un solo concepto de sexualidad válido universalmente, sino que conviven en el mundo distintas definiciones). También aclarar que no hay una disciplina que pueda considerarse la "dueña" del saber acerca de la sexualidad. Al contrario, se necesita del aporte de muchas disciplinas como la psicología, la medicina, la antropología, la sociología, la historia, la pedagogía, la biología entre otras. El valor de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad es imprescindible cuando el objeto de estudio es el propio ser humano (López y Güida, 2001). (López y Ferrari, 2008, pág.38)

Como categoría conceptual, la sexualidad comenzó a ser utilizada en el siglo XVIII (López, 2005). Se trata de un concepto complejo, rizomático, muchas veces difuso. Desde algunas visiones se reduce a relaciones sexuales, desde otras, se amplía tanto que al parecer abarca todo lo humano, o por lo menos, resulta muy difícil determinar qué no es sexualidad. Ha sido definido de manera muy diversa. Se encuentra signado por una multiplicidad de sentidos, se expande y densifica a partir de diversos campos del saber y de experiencia.

Considerando la multiplicidad y heterogeneidad de sentidos, más que compartir una definición, parece oportuno y primordial, pensar y preguntarnos, sobre todo al momento de planificar la enseñanza de la educación sexual en la escuela, ¿desde qué concepto o conceptos, idea o ideas de sexualidad nos posicionamos las/os diversas/os actores de la comunidad educativa cuando con/versa/mos del tema?, ¿qué desafíos implica esta yuxtaposición de ubicuidades al momento de la enseñanza de la educación sexual con niñas/os?

Sin dudas, lo que entendemos por educación sexual se relaciona directamente con el concepto de sexualidad del que partimos. Y sin dudas también, al planificar la enseñanza, tendremos que tomar en cuenta los saberes previos sobre el tema en las/os niñas/os, las familias y la comunidad. De ahí la importancia de reflexionar al respecto.

De acuerdo a Darré (2005), en la modernidad, el pensamiento occidental se inclinó por considerar la sexualidad como parte de los instintos, es decir, asociada al orden de la naturaleza. Asumir esta concepción supone lo contrario a considerar que es una construcción social, es decir, asociada al orden cultural. Resulta interesante reflexionar acerca de cuánto hay de natural, innato y por tanto determinado biológicamente, en la sexualidad humana, y cuánto de adquirido y determinado por la cultura.

Históricamente, en el campo de la sexualidad, se han enfrentado dos posiciones o perspectivas teóricas: el paradigma constructivista y el paradigma esencialista. Si bien abordar la complejidad del debate entre naturaleza y cultura trasciende los objetivos de esta

investigación, creemos necesario compartir algunas ideas en relación a la sexualidad desde cada una de estas dos perspectivas, dado que se ponen en juego en los diversos haceres, sentires, pensares y decires entramados en la escuela.

Desde la conformación de las ciencias positivas en el siglo XVIII en adelante, la sexualidad fue estudiada principalmente por disciplinas como la anatomía, fisiología, biología, psicología evolutiva, psiquiatría, esto es, saberes biomédicos principalmente. Estas visiones conforman lo que se conoce como la perspectiva esencialista de la sexualidad.

A partir de esta perspectiva, se explican las formas del comportamiento como una presunta “esencia humana”, anterior a las relaciones sociales y a la experiencia cultural de las personas. Se acota lo sexual al plano de lo biológico, se considera que es un fenómeno único y universal, sujeto a la naturaleza, al instinto y la pulsión sexual.

Este enfoque considera a la sexualidad biológicamente determinada. Se la entiende como dimensión a reprimir por las presiones de la civilización, tal como lo plantean las tesis de Sigmund Freud o Wilhelm Reich²⁵. El impulso sexual aparece como una fuerza a dominar, a controlar y a vigilar para ser humanas/os civilizadas/os. Expresiones tales como “¡no pudo dominar sus impulsos y abusó de ella!”, que suelen leerse o escucharse en la prensa ante un hecho de violencia de género, se vinculan directamente con esta perspectiva. La educación sexual desde este enfoque tiene como propósito la represión de los impulsos sexuales. La familia, la escuela, la religión, la medicina y el derecho, entre otras instituciones sociales, son las encargadas de esa educación represiva.

Desde esta visión se considera que el sexo y la identidad sexual son esencias inmutables, que vienen con la persona desde su nacimiento, y tienen relación directa con la genitalidad. A partir de ello se ordenan y clasifican las personas, y el mundo, en clave dicotómica excluyente: varones/mujeres, masculino/femenino. La orientación sexual heterosexual es la única legítima y permitida, puesto que la vivencia de la sexualidad se reduce a lo reproductivo. De la fuerte instauración de esta perspectiva en la sociedad surge la pregunta acerca de si está bien o no ser homosexual que plantean las/os niñas/os.

²⁵ Para ampliar sobre estos aportes véase “Pulsión y cultura: S. Freud, W. Reich y M. Foucault” en Darré, 2005, pág. 30.

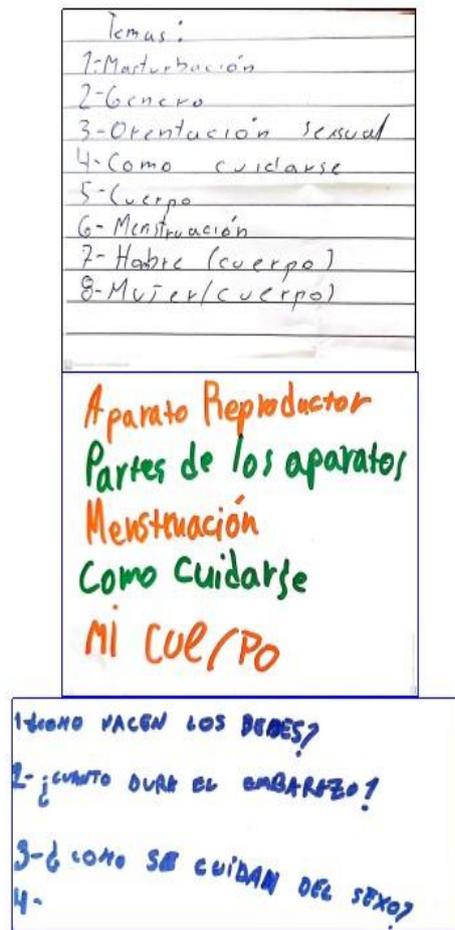


Figura 3. Producciones de niñas/os de 5to año de educación primaria durante un Taller de Educación Sexual. Uruguay (2022).

Es un enfoque que muchas veces, muy a nuestro pesar, se cuela subrepticamente en los propios decires y haceres en el tema. La realidad desborda las clasificaciones teóricas, las torsiones, tensiones y mixturas son parte de ella. ¡Cuántas veces hemos dicho aparatos en vez de sistemas sexuales! ¡Cuántas veces enseñamos educación sexual en su concepto reducido, separada de los deseos, sentimientos y vivencias de los cuerpos!

Muchas veces cuando trabajan los cambios corporales se trabaja con una imagen, descripción o explicación, pero no se ven las posibilidades de que las/os niñas/os se expresen, que pongan el cuerpo en juego, que se hable de lo que sienten, de lo que viven, de lo que piensan en relación a esos cambios, se piensa desde la mente adulta y de manera alejada de la vivencia. Muy pocas veces se traen las vivencias de las/os niñas/os para trabajar desde allí los temas (Entramado de voces con Orquídea, 2020)

En ese sentido, les/nos invitamos a pensar en los recursos didácticos que generalmente tenemos en la escuela para enseñar educación sexual. Seguramente encontramos láminas de genitales internos que aparecen con el título “de mujer” y “de hombre”, evidenciando, por un lado, la clasificación dicotómica de los cuerpos, y por otro, la invisibilización de las diversidades corporales.

Muchas veces incluso, sólo encontramos una lámina de genitales internos asignados a las mujeres -útero, trompas de falopio, ovarios-, representados con tamaños irreales, aislados del resto del organismo, como si estuviesen alineados en forma vertical dentro de los cuerpos, sin dar cuenta de su ubicación espacial y tamaños relativos al organismo todo, y menos aún en relación a los tamaños de los organismos de niñas y niños.

Cabe preguntarse ¿por qué sólo aparecen en esas láminas genitales internos?, ¿por qué no aparece la vulva y el clítoris? Con facilidad podemos reconocer los hilos que permiten tejer las respuestas, tendidos desde la perspectiva esencialista de la sexualidad. Desde ese punto de vista, la educación sexual se reduce a lo reproductivo y se vincula a la salud reproductiva. Refiere sobre todo al control o prevención del embarazo, más que nada centralizada en la toma de decisiones y responsabilidades de las mujeres en ello. Se silencian los placeres y el disfrute, y más aún en el cuerpo asignado a las mujeres dado el patriarcado²⁶ en el que vivimos.

Al respecto, recuerdo una niña de 6to año, estudiante en una escuela urbana, de un barrio de Montevideo, que mirando una de esas láminas -de gran tamaño, casi del largo de su torso-, preguntó con asombro hasta dónde llegaba el útero dentro de nuestro cuerpo, y hasta dónde entraba el pene durante el coito. Años después, entendí que su reacción se vinculaba con las características de la representación gráfica que como maestra había seleccionado y utilizaba de recurso didáctico para las actividades de educación sexual. Tal como comenté, ¡la imagen era casi del largo de su torso!, su imaginación de niña, a partir de esas dimensiones. le llevarían a crear imágenes mentales muy lejanas a la realidad concreta de los cuerpos.

Cabe preguntarnos también, entre otras cosas, ¿por qué muchas veces no aparecen los genitales internos asignados a los varones en las láminas de la escuela? En la cultura patriarcal en la que vivimos, la masculinidad hegemónica supone la desconexión del varón con su propio cuerpo y una sobreinvestidura del pene, casi como única zona erógena, con un valor simbólico de dominación y poder sobre las/os otras/os. La ausencia de información acerca de la genitalidad interna asignada a los varones, responde y reproduce esos mandatos, coadyuvando a la naturalización de esas características en las corporalidades que encarnan identidades masculinas.

²⁶ El término patriarcado originalmente deriva de la palabra Patriarca. Es utilizado desde los años 70 por los estudios feministas y de género para hacer referencia a una estructura de organización y dominación sexo-género en el que prevalece la autoridad y el poder de los hombres y lo masculino; subordinando a las mujeres y todo lo asociado a la femineidad. Gerda Lerner (1986) definió al patriarcado como "la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general". Darío Ibarra (2021) señala además que, el grupo subordinado no sólo incluye a las mujeres, sino que también se incluye a todo lo calificado como "pasivo" y "vulnerable", así como todo lo que es abyecto por la lógica heteronormativa, como es el caso de las niñeces, las adolescencias y las diversidades sexuales.

La perspectiva esencialista de la sexualidad en Uruguay apareció con fuerza hace algunos años atrás con el Proyecto de ley “Educación sexual en las instituciones educativas. Reglamentación”²⁷, presentado en marzo de 2019, por la Red de Padres Responsables (RPR) en la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes del parlamento uruguayo²⁸.

En el texto del proyecto se observa un posicionamiento claramente esencialista, concibiendo a la sexualidad como parte inherente de la intimidad de los individuos, ubicándola exclusivamente en la esfera privada de las vidas humanas.

La sexualidad corresponde a la intimidad de cada persona, tanto en lo relativo a la percepción de la propia identidad, como en lo que respecta al núcleo ético de las acciones libres por las que tal sexualidad se expresa. El derecho a la propia intimidad es inherente a la personalidad humana, porque es propio de la persona ser dueño de sí mismo, de su ser, de lo más profundo de su ser: su interioridad o intimidad (Goñi, Rapela y Peña; 2019, pág.12).

En oposición al enfoque esencialista, se encuentra el paradigma constructivista de la sexualidad desde el cual nos posicionamos como formadoras/docentes/investigadoras. Esta perspectiva se nutre principalmente de los aportes de las teorías feministas, la antropología cultural, el pensamiento de Michel Foucault (2008) y Jeffrey Weeks (1998), entre otras/os referentes.

Desde esta visión entendemos que la sexualidad trasciende lo biológico. Que la cultura y las construcciones subjetivas son base de la sexualidad en cada ser humano (Morgade, 2011). De este modo, la sexualidad se concibe como fenómeno plural y diverso, organizado social y culturalmente, sujeto a las relaciones de poder que estructuran el sistema social, económico y cultural.

Michel Foucault es el teórico más influyente del enfoque socioconstruccionista de la historia y la sociología de la sexualidad (Weeks, 1998). En su obra, La historia de la sexualidad (2008)²⁹, afirma que la sexualidad es un dispositivo histórico, que no es una dimensión dada por la naturaleza a ser reprimida por el poder cultural, ni tampoco algo oscuro

²⁷ Red de Padres Responsables (2018). Por qué la propuesta educativa vigente viola los derechos constitucionales y principios fundamentales de la ley general de educación. Disponible en <https://www.redpadresresponsables.com/single-post/2019/02/25/la-propuesta-educativa-vigente-viola-la-constituci-c3-b3n-y-el-principio-de-laicidad>. Fecha de consulta: 20/01/21.

²⁸ Este proyecto fue firmado por los diputados Rodrigo Goñi (Partido Nacional), Daniel Peña (Partido de la Gente) y Valentina Rapela (Partido Colorado). Se remitió a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el 2020, por medio del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), para brindar asesoramiento. Fue redactado por la Red de Padres Responsables, grupo conservador que comenzó a formarse en el año 2016. Argumentan que se oponen a la educación sexual que se brinda en las instituciones educativas por su propuesta de “deconstruir y desnaturalizar el ser varón y ser mujer” y “deconstruir el modelo tradicional de familia y favorecer la construcción de nuevos modelos”.

²⁹ La obra original fue escrita en francés. En este trabajo utilizamos como bibliografía una edición argentina, traducida al castellano, editada por Siglo Veintiuno editores en 2008.

que el saber debe descubrir poco a poco,

Es el nombre que se puede dar a un **dispositivo histórico**: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red de superficie en la que la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y poder (Foucault, 2008a, págs. 101-102)

Desde la perspectiva foucaultiana, la sexualidad es un conjunto heterogéneo que vincula saberes y discursos referidos a ella, los sistemas de poder que regulan sus prácticas - reglamentaciones, prohibiciones, instituciones-, y las formas en que nos identificamos subjetivamente como sujetas/os sexuadas/os. Es un dispositivo histórico que se organiza y se articula en la materialidad de los organismos humanos.

Weeks (2001) señala que todas las sociedades organizan las posibilidades eróticas de los cuerpos. Cada cultura establece restricciones acerca de con quién obtener placer sexual (género, edad, parentesco, etnia, clase social); cómo obtenerlo (qué órganos y orificios usar y cuáles no, en qué modo utilizarlos y con qué, y cómo no hacerlo); cuándo y cuánto obtener placer (frecuencia, lugares, tiempos), etc. Se construyen e imponen, social y culturalmente, prohibiciones y posibilidades de organización de la vida erótica. Debido a ello, afirmamos que no es posible entender la vida sexual por fuera de los significados socioculturales que se le atribuyen.

La perspectiva constructivista visibiliza el carácter histórico, social, cultural, cambiante y particular de la sexualidad. La educación sexual en la escuela, desde esta perspectiva, nos habilita a preguntarnos acerca de la enseñanza de las cuestiones fundamentalmente históricas, sociales y culturales que conforman los discursos, prácticas y significados sexuales.

En la actualidad, muchas docentes uruguayas manifiestan³⁰ abordar con mayor frecuencia los temas vinculados a éstos aspectos sociales y culturales, sobre todo, vinculados al género, dejando de lado, muchas veces, la dimensión biológica de la sexualidad humana, sobre todo en los grados escolares transitados por niñas/os de 3 a 10 años. Weeks (1998) invita a cuestionarnos al respecto y plantea no perder de vista que es mediante el cuerpo que experimentamos placer y displacer.

En el mismo sentido, la feminista Gayle Rubin (1984) señala que si bien la sexualidad

se constituye en la sociedad, la cultura y la historia, no significa que las capacidades biológicas no sean prerequisites de la sexualidad humana, significa simplemente que ésta no puede comprenderse en términos puramente biológicos. Los cuerpos y los cerebros son necesarios para las culturas humanas, pero ningún examen de estos puede explicar la naturaleza y variedad de los sistemas sociales. El hambre del estómago no proporciona indicios que expliquen las complejidades de la cocina. El cuerpo, el cerebro, los genitales y el lenguaje son todos necesarios para la sexualidad

³⁰ Evaluación de la implementación de la educación sexual en CEIP (2012), desarrollada por CEIP y UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas). Inédito.

humana, pero no determinan ni sus contenidos, ni las formas concretas de experimentarlo, ni sus formas institucionales. Más aún, nunca encontramos al cuerpo separado de las mediaciones que le imponen los significados culturales (Rubin, 1984, pág. 12)

Entender la sexualidad como construcción social enfatiza las múltiples e interrelacionadas maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones se configuran a partir de la sociedad en la que vivimos, y en relación con los marcadores identitarios que nos posibilitan o restringen, tales como el género, la clase social, la etnia, la edad, la religión, el lugar de origen, entre otros. La sexualidad “es una experiencia histórica y personal, a la vez” (Weeks, 2001). Es social, cultural e histórica, pero experimentada y materializada en los cuerpos y organismos singulares.

La red discursiva que conforma la sexualidad se constituye con todos los discursos y prácticas sobre lo sexual que circulan en la cultura, tanto aquellos que la niegan o reprimen como los que la visibilizan y problematizan provenientes por ejemplo de la sexología, la educación y los estudios de género (Foucault, 2008a). De este modo, la represión de la sexualidad como tal, es incluida y comprendida dentro de un régimen de poder/saber/placer más amplio (Darré, 2005).

Sin dudas, toda las concepciones, prácticas y discursos acerca de educación sexual también están inscriptos en la red discursiva de la sexualidad. Se incluyen técnicas de poder y procedimientos de control, control discursivo -quiénes dicen, qué se dice, dónde se puede decir-; control de las prácticas -quiénes hacen, qué se hace, dónde se hace-; y control de placeres -qué valor tiene el placer, con qué se disfrutan, cómo se disfruta, dónde se disfruta-

Con la intención de densificar la trama y urdir la idea de que hablamos de “sexualidades” y no de “sexualidad”, es indispensable entramar algunos hilos desde las Teorías Queer³¹. Desde estos aportes se rechaza el binarismo sexual y la heteronormatividad³².

Las Teorías Queer problematizan los supuestos esencialistas que conciben a la identidad como un elemento innato, permanente y estable. Conciben a las identidades como construcciones fluidas a lo largo de la vida, nunca acabadas, abiertas a la temporalidad y las contingencias (Stuart Hall en Arfuch, 2005). De este modo, se entiende que existen diversas identidades sexuales, haciendo visible discursos, prácticas, significados y experiencias de

³¹ El vocablo *queer* no tiene traducción al español. Las Teoría *Queer* se han intentado traducir como teorías torcidas, teorías maricas, teorías rosa, teorías transgresoras; sin embargo, casi siempre se pierde el sentido preciso de la palabra inglesa, por lo que es preferible utilizarla en el idioma original (Mérida, 2002).

³² Según Judith Butler (2007) la heteronormatividad constituye un régimen político, social y filosófico que equipara la identidad heterosexual y las expresiones de género socialmente esperadas (macho-varón- masculino; hembra- mujer- femenina) como lo plenamente humano, lo normal y natural.

una multiplicidad de personas que viven y gestionan, deseos y placeres sexuales, distintos a los prefijados por la heteronormatividad.

Los aportes de la pedagoga brasileña Guacira Lopes Louro (1999) se conectan fuertemente con estas ideas. Señala, entre otras cosas, la distinción conceptual entre identidades sexuales e identidades de género. Aclara, que mientras las identidades sexuales refieren a las formas de cómo las personas vivimos la sexualidad, las identidades de género hacen referencia a las identificaciones que social e históricamente hacemos las/os sujetas/os sobre lo femenino y lo masculino

Desde la experiencia como formadoras en educación sexual, constatamos que los conceptos de identidad sexual e identidad de género generan muchas confusiones, preguntas, incertezas e inseguridades entre las/os docentes. Esta realidad es esperable puesto que, en general, en la sociedad se sostiene fuertemente un concepto de identidad como algo estable y permanente, en clave binaria y dicotómica excluyente, y por supuesto, heteronormativa.

La identidad es un tema con larga trayectoria en la enseñanza. Muchas veces lo abordamos como algo a reconocer, que está allí afuera de las personas, algo preestablecido, fijo e inmutable a través del tiempo. Todas/os quienes transitamos las escuelas públicas seguramente recordamos haber escuchado o hablado de la identidad nacional, la identidad uruguaya, la identidad de la escuela, las/os niñas/os y su identidad. Rara vez, o por lo menos desde nuestra experiencia así lo percibimos, se abordan estas temáticas desde la fluidez, el devenir y la impermanencia.

Pensar la identidad y específicamente, la identidad sexual y la identidad de género, como construcciones que fluyen a lo largo de la vida, muchas veces, desestabiliza. Por un lado, porque tensiona y/o entra en contradicción, con las concepciones que circulan en la escuela y la comunidad, y por otro, nos impulsa al campo de las incertidumbres. En este sentido, te/me/nos invito a senti/pensar nuestra construcción identitaria a lo largo de nuestra historia vital, seguramente en nuestras autobiografías podemos re/conocer la fluidez y el devenir al que hacemos referencia.

Por lo pronto, asumí el desafío, y me di cuenta que mi identidad ha sido y es impermanente, es una construcción inacabada que fluye en el devenir de mi propia historia. No soy la misma mujer que cuando era adolescente. En aquél entonces, en la década del 80, vivía en una ciudad del interior del país, en un barrio periférico de la ciudad. Incluso muchas veces me desconozco al mirarme en el pasado, es otra yo, esa mujer adolescente parece ser otra persona. A veces hago bromas al respecto y señalo que son "mis otras vidas". Vestía pollera, me maquillaba, proyectaba y soñaba vivir amores de novelas.

Tampoco soy la misma mujer que cuando ejercía como maestra en el medio rural, a fines del siglo pasado, época en que proyectaba casarme con quien era mi novio desde los

15 años, planificaba tener hijas/os y hacer nuestra casita, al fondo de la casa de quienes iban a ser mis suegras/os. Indudablemente, no soy la misma. Esa era otra yo.

También puedo decir que no soy la misma mujer que cuando ejercía de maestra en una zona extremadamente carenciada a 28 kms de la capital del país. En esa época, principios del siglo XXI, me vi interpelada por las preguntas de las/os adolescentes que cursaban su último año escolar conmigo, una mujer maestra de 25 años de edad, recientemente casada, viviendo en Montevideo, capital del país, por primera vez en su vida. Fue en aquel entonces en que me sentí impulsada a iniciar mi formación como educadora sexual. Esto provocó un cambio radical en mi sentir/pensar/ser mujer. Me di cuenta que podía decidir no ser madre sin sentir culpa, que podía tener una vida independiente más allá de mi pareja, y que era importante luchar por mis derechos como trabajadora y como mujer. De este modo, podría seguir compartiendo cambios que han sucedido en mi identidad mientras estoy siendo y ya no soy la que era.

En definitiva, de acuerdo al paradigma constructivista de la sexualidad, perspectiva que asumimos, las identidades sexuales y las identidades de género se entienden como construcciones móviles, cambiantes, nunca definitivas en la experiencia de vida de cada sujeta/o.

Ninguna identidad sexual - mismo la más normativa- es automática, auténtica, fácilmente asumida; ninguna identidad sexual existe sin negociación o construcción. No existe, de un lado, una identidad heterosexual allá afuera, lista, acabada, esperando para ser asumida y, de otro, una identidad homosexual inestable, que se debe cambiar sola. En vez de eso, toda identidad sexual es un constructo inestable, mutable y volátil, una relación social contradictoria y no finalizada (Britzman, 1996 citada en López Louro, 1999, 12vo párrafo).

Estos aportes llevan a pensar el carácter diverso que adquiere la sexualidad, de ahí que hablemos de sexualidades y no de sexualidad. Cabe preguntarnos si habilitamos en la escuela esas diversidades, ¿las concebimos posibles en las/os niñas/os?, ¿qué identidades se legitiman y cuáles quedan marginadas o reprimidas? ¿Qué sexualidades se legitiman y cuáles se subordinan o invisibilizan? ¿Cómo las habilitamos y qué estrategias de represión sostenemos? ¿Qué interdicciones circulan en el ámbito escolar? ¿Cómo construir una pedagogía de la sexualidad teniendo en cuenta que la sexualidad se aprende y es construida a lo largo de toda la vida, de diversos y variables modos, por todas/os las/os sujetas/os que conforman la comunidad educativa?

A estas alturas, queremos dejar en claro que nos alejamos de la idea de una definición cerrada y única de sexualidad. Al decir de Deleuze y Guattari "El concepto es el contorno, la configuración, la constelación de un acontecimiento por venir que lo corta y lo recorta a su manera...Ellos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y unos en relación con los otros. Es por eso que todo resuena, en vez de encadenarse o de corresponder unos a otros"

(en Rolnik, 2019, pág.19). En consecuencia, planteamos la idea de (in)definición del concepto de sexualidad.

Estructura caleidoscópica: “Toda educación es sexual”³³

En la línea de lo planteado por Haraway (1991) nos ex/ponemos desde nuestra perspectiva parcial, y nos des/marcamos de la intención de universalidad epistémica y ética, sumándonos a un movimiento de enunciación desde la contingencia.

Necesitamos aprender en nuestros cuerpos, provistas de color primate y visión estereoscópica, como ligar el objetivo a nuestros escáneres políticos y teóricos, para nombrar donde estamos y donde no, en dimensiones de espacio mental y físico que difícilmente sabemos cómo nombrar. Así, de manera no tan perversa, la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia a todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva (Haraway, 1991, pág.326).

Asumiendo la parcialidad de nuestra perspectiva encarnada, resulta importante compartir de qué hablamos cuando hablamos de educación sexual. Este concepto es uno de los hilos que sostienen el entramado de la investigación. Pero en el mismo sentido de lo dicho acerca del concepto de sexualidad, afirmamos lo in/acabado y la impermanencia del concepto de educación sexual.

Inicialmente, podemos afirmar que la educación sexual es un campo del saber complejo y polisémico, en el que se ponen en tensión, se articulan y se superponen distintos discursos, significados y prácticas provenientes tanto del ámbito de la salud, como de la pedagogía, la psicología, la didáctica, la sociología, la antropología, la filosofía, lo jurídico, y de distintos movimientos sociales (Zemaitis, 2016).

La educación sexual es un campo transdisciplinar, que ha sido y es, blanco de disputas a través del tiempo (Zemaitis, 2016; Darré, 2005; Benedet y López, 2015). La historia de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo, en la que se inscribe nuestra propia historia como formadoras del IFS, pone en evidencia muchos de los sentidos de esta afirmación.

Cuando se habla de educación sexual en la escuela, se debate sobre lo permitido y lo prohibido, lo íntimo y lo público, lo que se puede decir y lo que no, los contenidos incluidos y excluidos, las/os sujetas/os autorizadas/os y no autorizadas/os para enseñarlos, las metodologías a utilizar, el papel del Estado y de las familias en esa educación. En palabras

³³ Título del libro de Graciela Morgade (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa*. 1a ed. Buenos Aires: Ed. La Crujía. Graciela es una de nuestras referentes teóricas en el tema que nos ha acompañado durante todo nuestro desempeño como formadoras en el IFS. Al decir de GRIDEN, “es nuestra amiga, aunque no lo sabe”.

de Foucault “las prohibiciones que recaen en el discurso revelan su vinculación con el poder y el deseo. No se trata de lo que puede decirse sino del decir mismo” (en Darré, 2005, pág.53).

Una de las ideas que reiteramos con mayor frecuencia es que “siempre estamos educando en sexualidad”. Foucault (2008) sostiene que la represión sexual en la era victoriana logró hacer de la sexualidad un discurso omnipresente, es decir que, aunque no se habla de él, está presente en todas partes.

En esa línea, la pedagoga argentina, Graciela Morgade (2011), en su libro “Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa”, señala que la escuela, espacio considerado tradicionalmente en el que quienes “saben” –docentes- deben enseñar a quienes “no saben” –estudiantes-, heredó la tradición del silenciamiento de la sexualidad. Se concibe que en la escuela sólo se enseñan cuestiones públicas, y la sexualidad remite, según los enfoques tradicionales, al orden de “lo privado”.

Sin embargo, afirma Morgade (2011), tal como sucede en todos los espacios sociales, la sexualidad es omnipresente en la escuela, estaba y está en todas partes. De ahí que se afirme que toda educación es sexual. Tanto hablar explícitamente del tema, como intentar silenciar estas temáticas, educa en sexualidad. Reprimir o no los intereses de las/os niñas/os, educa en sexualidad. Por acción o por omisión, siempre educamos en sexualidad, con o sin intención consciente.

De lo antes dicho se desprenden algunas preguntas didácticas y pedagógicas tales como las siguientes: ¿cómo enseñar educación sexual en la escuela?, ¿qué enseñar en este campo a lo largo del ciclo escolar?, ¿para qué enseñar educación sexual en la escuela pública? Britzman (2016) plantea otras tantas preguntas que resultan interesantes en el marco de este trabajo y se difractan en multiplicidad de direcciones en la investigación,

¿Qué sucede con la sexualidad cuando lxs profesores que trabajan en el currículum escolar comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera en que lxs docentes deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería enseñarse exactamente del mismo modo en que se enseña cualquier otra materia? ¿Cuándo lxs profesores piensan sobre la sexualidad, qué es lo que piensan? ¿Qué tipo de conocimiento podría ser útil para su pensamiento? ¿Existe una posición particular que se debería asumir cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre el contenido pedagógico y las interacciones que tenemos con lxs alumnxs? (Britzman en Britzman, flores y hooks, 2016, pág.73)

La educación sexual en la escuela se ha implementado, a través de la historia, desde diferentes enfoques, vinculados directamente con lo que se entiende por sexualidad, por educación, por enseñanza, por el rol docente, de la familia y el Estado, lo permitido y lo prohibido en esta temática, en la sociedad y en la niñez, entre otras tantas concepciones culturales vinculadas a este campo del saber. Graciela Morgade (2011) configura tres constructos teóricos al respecto de estos enfoques, los denomina enfoque biomédico, enfoque moralizante y enfoques emergentes.

En el marco de esta investigación, agregamos un cuarto constructo, el enfoque de educación sexual integral dada su relevancia tanto en el ámbito académico como en la educación pública en la actualidad.

Si bien Graciela plantea constructos conceptuales analíticos que refieren a la historicidad de los procesos y de los actores sociales, en nuestra investigación nos permiten desagregar sentidos, delimitar y comprender definiciones, conceptos y visiones que tenemos in-corporadas (hechas cuerpo), y que circulan en la escuela, acerca de lo didáctico y pedagógico en el campo de la educación sexual.

Queremos resaltar desde ya, que tanto la autora como nos/otras, no visualizamos estos constructos como estructuras rígidas que funcionen a modo de sujeciones en la enseñanza de la educación sexual, sino que los concebimos como modelos para des/armar y problematizar las prácticas (Zemaitis, 2016).

Advertimos, asimismo, que no creemos que en la enseñanza de la educación sexual sea posible asumir un enfoque puro. Sabemos que las prácticas de enseñanza y la realidad educativa, son mucho más complejas, diversas, policromáticas y caleidoscópicas que las ascéticas modelizaciones teóricas.

En la enseñanza de la educación sexual en la escuela, de hecho, conviven diferentes enfoques. Por tanto, más que enfoques puros podemos afirmar que existen hibridaciones complejas (Morgade, 2011; López, 2013), con matices, mezclas e intersticios que hacen a una construcción singular de este campo en cada centro educativo, en cada grupo, en cada año, en cada proyecto, en cada instancia vivenciada en la escuela.

Enfoque biomédico

El enfoque biomédico se basa en el paradigma esencialista de la sexualidad. Es uno de los enfoques que tiene mayor presencia en la historia de los programas curriculares de educación sexual de los diferentes países del mundo (Morgade, 2011). Esto se confirma en Uruguay, tal como veremos más adelante.

Desde esta perspectiva, la educación sexual está centrada en la anatomía y fisiología de la reproducción. Queda reducida a lo reproductivo y la genitalidad, dejando de lado las emociones, los deseos, el placer, los pensamientos y las relaciones humanas.

Se enseña desde las áreas de Biología y Educación para la Salud, sobre todo en educación media, debido al inicio de la edad reproductiva, sobre todo con la intención de prevenir conductas de riesgo (embarazo, infecciones de transmisión sexual).

Se incluyen contenidos del conocimiento científico que, según este enfoque, aportan a la prevención de lo que se entiende “peligroso” de la sexualidad. Se enseña, fundamentalmente, a través de la transmisión de información (Morgade, 2011).

Cabe preguntarse ¿quién define lo que es y lo que no es peligroso en la sexualidad?, ¿cómo se hacen esas definiciones?, ¿por qué y cómo se legitiman esas definiciones?

A partir de la pandemia del VIH y el SIDA, y de la creciente visibilización del embarazo adolescente, se genera una importante presencia de este enfoque biomédico en las políticas educativas.

La reducción de la sexualidad a un problema biomédico conlleva la presencia de especialistas, sobre todo de la medicina, que traten los temas de forma “técnica”. De ello deriva una práctica muy frecuente en las escuelas uruguayas: charlas de educación sexual de las/os médicas/os, sobre todo, con las/os niñas/os de 6to año. Coincidimos con Morgade (2011) cuando dice que estas acciones atentan contra la calidad pedagógica de la educación sexual, y despolitizan la sexualidad.

Así, las propuestas de educación sexual desde el enfoque biomédico, tienen como objetivo ofrecer conocimiento acerca del cuerpo, desde un lugar instrumental, basado en el binarismo sexual y la heteronormatividad. Promueven el saber acerca de cómo funciona lo que se entiende como “normalidad” para ser utilizado desde la idea de “sexualidad responsable”. Esta responsabilidad alude a una serie de normas, procedimientos y parámetros preestablecidos, probados científicamente (desde un enfoque de ciencia positivista), sostenidos como universalmente válidos, para ser seguidos por las personas, sobre todo las jóvenes, a fin de “utilizar” el cuerpo en relaciones sexuales evitando los efectos no deseados de la sexualidad (embarazo, ITS) (López, 2013)

En la actualidad, como dijimos, conviven discursos, significados y prácticas de los diferentes enfoques de educación sexual. Cuando reflexionamos sobre nuestras prácticas, aunque decimos y deseamos alejarnos de esta visión, muchas veces nos reconocemos posicionadas desde el enfoque biomédico. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando sostenemos afirmaciones universales tales como “hay que enseñarles a usar bien el tampón para que vayan a la piscina, si lo usan bien no lo sienten”, “usar el condón en las relaciones sexuales no molesta, se siente lo mismo que si no usara nada”. En cierta forma, negamos/silenciamos las percepciones singulares, asumimos implícitamente el borramiento de las diversidades, basadas/os en pruebas científicas entendidas como universalmente válidas (López, 2013).

Enfoque moralizante

El enfoque moralizante de la educación sexual, de acuerdo a Morgade (2011), se basa en el “deber ser” y concibe a la sexualidad desde un paradigma esencialista.

Se focaliza en los aspectos vinculares y éticos de la educación sexual. Se aborda fundamentalmente desde la Formación Ética y la Educación Moral y Cívica, y sobre todo, en educación media. Se refuerzan las relaciones de poder hegemónicas abordando la

sexualidad desde una perspectiva fuertemente heteronormativa, prescriptiva y con fines reproductivos.

La educación sexual desde el enfoque moralizante, plantea como objetivos la promoción de la abstinencia, la postergación del inicio de las relaciones sexuales y la inhibición de las manifestaciones sexuales y disciplinamiento de los deseos (López, 2013).

El cuerpo se entiende como objeto de disciplinamiento y control. Se transmite un discurso moralizante, sin lugar al disenso ni a la construcción axiológica propia. Se deja de lado el rol de cada sujeto en la construcción de la sexualidad, invisibilizando y reprimiendo los modos singulares de vivir y habitar el cuerpo. Prima el "deber ser", lo esperable y socialmente establecido, en clave binaria y heteronormativa (López, 2013).

Revisitando nuestras prácticas y discursos en educación sexual en la escuela, reconocemos que muchas veces nuestros decires y haceres responden al enfoque moralizante. Tal como señalamos más arriba, en las prácticas educativas, no hay enfoques puros sino complejas hibridaciones.

Este enfoque se evidencia a partir de expresiones tales como "No pueden venir vestidas así porque los varones se ponen insoportables"; "A ver si se separan que pasan todo el día encimados unos con otros y estamos en la escuela"; "Si me quiero a mí misma no necesito andar mostrándome así en las redes sociales"; "Lo mejor es tener relaciones sexuales con amor".

Britzman (2016) plantea que los enfoques biomédico y moralizante fijan el conocimiento sobre las identidades sexuales en clave dicotómica y binaria (hombre/mujer, heterosexual/homosexual), lo que supone una limitación del modo en que las/os sujetas/os nos vinculamos con nosotras/os mismas/os y con las/os otras/os.

Enfoques emergentes

Bajo esta denominación, Morgade (2011) sintetiza los aportes más recientes en el campo de la educación sexual basados en el paradigma constructivista de la sexualidad.

Uno de dichos aportes proviene de la sexología. Desde esta disciplina se plantea que la sexualidad es una dimensión que hace a la construcción de las subjetividades y está presente a lo largo de la vida. Se entiende que la educación sexual debe acompañar esa construcción, problematizando mitos y prejuicios sobre las prácticas sexuales, fomentando el conocimiento y disfrute del cuerpo sexuado. El placer ocupa un lugar privilegiado en esta propuesta (Morgade, 2011). Tema que generalmente es invisibilizado, silenciado y reprimido en las escuelas, y más aún en las niñas.

Otro de los enfoques emergentes de educación sexual se centra en temas jurídicos, se proponen contenidos vinculados a las situaciones de abuso sexual y maltrato que sufren

niñas/os y adolescentes. Acordamos con Morgade (2011) que estos temas deben estar presentes en el currículo durante toda la trayectoria escolar, desde la educación inicial en adelante, a partir de las disciplinas de Formación Ética y Ciudadana, incluidos en una selección más amplia de contenidos, evitando asociar la sexualidad con lo amenazante.

Finalmente, otro de los enfoques emergentes incluidos por Morgade (2011) es la perspectiva de género. Desde ella, se consideran a la historicidad y la cultura como condicionantes en la construcción de los cuerpos sexuados, los estereotipos y desigualdades asociadas a las construcciones sociales de lo masculino y lo femenino. Se entiende que las personas se construyen en una red de relaciones de poder que condicionan y restringen las vivencias de la sexualidad. El propósito de la educación sexual desde esta perspectiva es la promoción del autoconocimiento de sí mismas/os como cuerpos sexuados y sexuales, así como la problematización de los discursos sociales que condicionan las vivencias de la sexualidad (Morgade, 2011).

Enfoque de educación sexual integral

El enfoque de educación sexual integral plantea el entramado de los enfoques emergentes. Supone el reconocimiento del carácter social, cultural y político de la sexualidad. Se propone una educación sexual basada en el enfoque de género, la perspectiva de derechos humanos y de diversidades sexuales.

Se impulsa el desarrollo de la educación sexual desde una perspectiva crítica frente a los mandatos de género, promoviendo la problematización y deconstrucción de los estereotipos y discursos hegemónicos, así como los componentes sexistas y heteronormativos de la sociedad que se reproducen en las aulas.

La educación sexual integral propone superar los enfoques biomédicos, represivos y moralizantes. Se propone la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares de diferentes áreas del conocimiento, adecuados a las edades de las/os estudiantes, abordados de forma transversal o específica. Se concibe como un elemento clave el trabajo coordinado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales de la comunidad (Marina, 2009).

Por otro lado, no solo fomenta el aprendizaje desde el punto de vista cognitivo sino también en los planos social y afectivo. Incorpora el desarrollo de saberes y habilidades que permitan el cuidado del propio cuerpo y de las/os otras/os, la valoración de las emociones y los sentimientos en las relaciones interpersonales promueve valores y actitudes vinculadas a la solidaridad, la diversidad, el respeto por la vida e integridad de las personas, en definitiva, el ejercicio de los derechos humanos relacionados con la sexualidad (Marina, 2009).

Asimismo, en este enfoque es clave el reconocimiento de que existen formas diversas de habitar y disfrutar de la sexualidad y el cuerpo. Se propone ofrecer a las/os sujetos

oportunidades para la construcción de herramientas que permitan, por un lado, el autoconocimiento a fin de lograr un ejercicio más libre y autónomo de la sexualidad apropiándose del placer sexual como otra de las dimensiones humanas (Ramos, 2011), y por el otro, la construcción de relaciones interpersonales en el marco del respeto a la diversidad, la empatía y el cuidado de las/os demás.

Se plantea que la educación sexual incluya el trabajo con/desde el cuerpo³⁴, favoreciendo el movimiento, el disfrute y la interacción intersubjetiva, así como la reflexión desde esas acciones, reconociendo que todo el cuerpo interviene en la sexualidad, pero resaltando que trabajar con el cuerpo no siempre implica ponerlo en acción (López, 2008).

La educación sexual integral es un enfoque nutrido por los aportes de las teorías feministas, los saberes producidos en la práctica política de los movimientos de diversidades sexuales, así como los conocimientos de la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericana. Plantea la dimensión ético-política de las prácticas escolares. Elabora una mirada crítica de la transmisión de la herencia cultural en la escuela, cuestiona la supuesta neutralidad de los conocimientos científicos y contenidos escolares, así como los sesgos androcéntricos de las fuentes disciplinares del currículum y las metodologías de enseñanza (Mariposas Mirabal, 2019).

Estas reflexiones emergieron a la par de nuevas corrientes dentro de la sociología de la educación norteamericana y europea en las décadas de 1960 y 1970; se dedicaron a develar la politicidad de las prácticas educativas y a denunciar que la masificación de la escolaridad no basta para lograr mayor igualdad en el orden capitalista. Emergen en el contexto latinoamericano las Pedagogías críticas (Freire, 1970) que se enfocaron en las relaciones de poder propias del vínculo pedagógico y desarrollaron líneas orientadoras para una práctica docente que enfatice en las categorías de autonomía, criticidad, diálogo y liberación. Otro problema que este enfoque pedagógico aborda es la conflictiva relación entre teoría y práctica, problema que Freire busca profundizar con el concepto de praxis como unidad indisoluble entre reflexión y acción. (Mariposas Mirabal, 2019, pág.43)

Las pedagogías feministas generan un aporte sustancial en la consolidación del enfoque de educación sexual integral. Ponen en valor en las prácticas de enseñanza los aspectos históricamente atribuidos a lo femenino, y por tal, muchas veces menospreciados o invisibilizados, entre ellos, la capacidad de escucha y de cuidado, el valor pedagógico y epistémico de las experiencias, la intersubjetividad, las emociones, los afectos, la narratividad, la singularidad.

En el enfoque de educación sexual integral se entraman, asimismo, los aportes de las “pedagogía queer”. En ellas encontramos amigas teóricas como Guacira Lopes Louro

³⁴ Se concibe al cuerpo como una construcción cultural, donde se entrelazan aspectos biológicos y sociales, atravesado por valoraciones éticas y estéticas según cada contexto social, considerando al cuerpo en su totalidad como parte integral de las vivencias de la sexualidad y posibilitando el placer (Ramos, 2011).

(2012), originaria de Brasil, y Deborah Britzman (2001), proveniente de Canadá. Desde las aportaciones queer, se propone, entre otras cosas, la erotización de los procesos de aprender y de enseñar, dando lugar a las disidencias y curiosidades impertinentes, y se plantea una pedagogía sostenida en la incertidumbre.

Interferencia caleidoscópica: reconocer la condición sexuada de las/os niñas/os

Consideramos, de acuerdo con Haraway (1991), que la realidad no es independiente de las exploraciones que realizamos sobre ella, de manera que sólo la podemos conocer en relación con ella. En cuanto a la relación que sostenemos con la educación sexual en la escuela, una de las líneas que resuenan en nuestros decires/sentires/pensares/haceres, desde el enfoque sexual integral que asumimos, es el reconocimiento de la condición sexuada de las/os niñas/os.

Esto supone senti/pensarles como sujetas/os sexuales y sexuadas/os, sujetas/os de derechos y por tanto, sujetas/os en la educación sexual, lo que implica conocer, comprender y considerar sus culturas sexuales al momento de implementar la educación sexual (Epstein y Johnson, 2000) abandonando prejuicios y estereotipos adultocéntricos³⁵.

Partiendo de la idea de que la sexualidad se construye a lo largo de la vida, podemos afirmar que todas/os las/os niñas/os tienen saberes en sexualidad y que aprenden en esta temática desde que nacieron, de manera ubicua y asistemática en las propias culturas informales que habitan (Britzman, 2016), más allá incluso de sus relaciones con las/os adultas/os. Las redes sociales y los contextos virtuales difractan los sentidos del concepto de culturas informales, y magnifican, en una multiplicidad de formas y direcciones, los espacios y posibilidades de aprendizajes.

Entender que las/os niñas/os aprenden de sexualidad de manera ubicua, difusa, asistemática y permanente, en diferentes contextos -reales y virtuales-, nos impulsa a preguntarnos ¿cuál es el papel de la escuela en ese proceso?

En ese sentido, siguiendo a Britzman (2016), consideramos que la escuela puede lograr una educación sexual socialmente relevante, es decir enseñar y promover aprendizajes

³⁵ El adultocentrismo refiere a un modo de organización social que sostiene un sistema de asimetrías relacionales basadas en la idea de que las personas adultas son el modelo acabado e idealizado de persona. Desde este modelo de pensamiento, se considera a las/os jóvenes como personas inacabadas, que no están preparadas para tomar decisiones sobre sus vidas y sobre el contexto social en que viven. Es decir, personas preparándose para ser adultas/os, y que recién al llegar a la adultez, podrán integrarse plenamente a la sociedad como sujetos con plenos derechos. El adultocentrismo condensa relaciones de poder en las cuales tiene el dominio aquello que es forjado como adultez, impuesto como referencia unilateral, respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor) (Duarte en Díaz, Mondragón y Píriz, 2021).

en base a un currículo que se construya a partir de las curiosidades, preguntas, necesidades e intereses de niñas/os y jóvenes, como “pequeñxs investigadorxs del sexo” (Britzman en Britzman, flores y hooks, 2016, pág.94).

El modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura con los libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más que hacer, algo más para pensar. (Britzman, 2016, pág.78).

La sociedad ha cambiado mucho desde las interdicciones y controles propios de la era victoriana, las formas de expresión de la sexualidad se han diversificado ampliamente (Morgade, 2011). El cambio ha sido tan enorme, que con el auge de internet, el mundo digital y las redes sociales, las personas adultas, en general, y las/os docentes en particular, tenemos la percepción de que las nuevas generaciones, “los recién llegados” (Arendt, 1996), “saben más” de sexualidad que quienes nos pensamos en el rol de enseñantes, tensionando las relaciones de saber/poder tradicionales en la escuela.

El enfoque de educación sexual integral supone superar las culturas escolares adultocéntricas en las que los modos de interacción pedagógica se basan en una relación de saber/poder que impide a las/os niñas/os la posibilidad de formular nuevas preguntas y no estimula el desarrollo de su curiosidad. Se basa en la concepción de las/os niñas/os como sujetos sexuadas/os y sexuales, con saberes previos en sexualidad, apuntando al desarrollo de la fantasía, la imaginación, la curiosidad y la libertad (Britzman, 2016).

Cuando una empieza a trabajar con este tema, las/os niñas/os te desafían. Te traen dibujos a ver cómo reaccionás y te preguntan y preguntan. Una vez, en una de las escuelas del interior del país, trabajé con 5to y 6to en un miniproyecto. Realizamos con otra compañera maestra seis talleres. ¡No sabés todas las cosas que nos planteaban esas/os niñas/os! En realidad, lo que buscaban era hablar con alguien del tema, establecer el diálogo. El habilitar el espacio, habilitar el diálogo, creo que es lo que tenemos que hacer para que ellas/os aprendan. (Entramado con Orquídea, 2020).

Nuestras prácticas y concepciones en educación sexual se tensionan y re/significan ante el vertiginoso mundo de la virtualidad y los medios digitales, sobre todo, porque sentimos muchas veces estar muy alejadas de esas culturas informales digitales en las que las/os niñas/os navegan con tanta naturalidad desde muy pequeñas/os.

Considerar las culturas sexuales de las/os niñas/os y entender la educación sexual centralizada en ellas/os como sujetas/os de derecho y sujetas/os de aprendizaje, implica abandonar el uso del saber como control de identidades/subjetividades/sexualidades/corporeidades. Supone asumir con seriedad la historicidad y la idea de construcción de sus sexualidades, reconociendo que dicho proceso se configura en el marco de las relaciones sociales de poder que se reproducen en la escuela como institución social. De este modo, “El trabajo pedagógico consistiría en incitar

identificaciones críticas, y no en cerrarlas” (Britzman en Britzman, flores y hooks, 2016, pág.94).

En los últimos años se me viene a la cabeza, algo que creo que tiene que ver con la apertura que hubo en nuestro país, y las posibilidades que hicieron que ya no sea extraño que un equipo de dentro o fuera de la escuela trabaje sobre diversidad sexual, por ejemplo, que es uno de los temas quizás más complejos. Parece que está más aceptado que en 5to y 6to año de escuela se vaya a enseñar sobre métodos anticonceptivos más que hablar de diversidad sexual. Últimamente lo que nos ha pasado es que vamos a dialogar con las/os niñas/os. No es que nosotras llevemos cosas demasiado nuevas. Capaz que hay alguna cosa medio novedosa que aparece y llevamos, pero en realidad, lo que se da con la gurizada en la escuela, desde el 2009 hasta ahora, es que en realidad se establece un diálogo. El año pasado, por ejemplo, un chico, en un encuentro precioso, nos preguntó ¿qué es una persona pansexual? Ahí ya está. Una dice... ¡ta!...estamos haciendo las cosas bien. Si un gurí llega a 5to o 6to y se anima a hacer esa pregunta quiere decir que eso está habilitado de mucho antes, no fue ese día que se habilitó, ese día es parte de un proceso de construcción de confianza y de habilitación. Nosotras trabajamos con médicas de familias, ellas siempre reciben pasantes que vienen de otros lados. Ese día había una pasante de Brasil, jovencita, la mujer flasheó, no podía creer. La mujer venía con su pareja, psicóloga, escapándose de Río de Janeiro, de la situación actual del gobierno brasileiro. Se había instalado en Uruguay hacía un mes y ese día no podía creer que estuviéramos en ese diálogo con niñas/os de escuela. Creo que eso es muestra de todo lo que se ha venido haciendo. Y te estoy hablando de una ciudad del interior del país, en una escuela pública del interior (Entramado con Luna, 2020).

Reconocer la condición sexuada de las/os niñas/os supone un desafío de reflexión constante en nosotras/os mismas/os, una construcción permanente, tratando de desaprender y no reproducir, los mandatos adultocéntricos in/corporados. Nuestro posicionamiento se resignifica y se transforma en relación afectiva y afectante con las/os niñas/os en la escuela, ellas/os nos muestran el camino, nos desafían, movilizan, nos enseñan, en cada encuentro.

Si de niñeces hablamos³⁶...

Los discursos que compartimos en relación a las niñeces, se organizan, en definitiva, desde una localización adulta. Somos personas adultas que referimos a la educación sexual en la escuela, estudiando lo que pensamos/sentimos/interpretamos/creemos necesitan, experimentan, sienten y piensan las/os otras/os, esas/os otras/os a quienes reconocemos como “niñas/os”.

La etapa de la niñez ha sido concebida y tratada de diferentes maneras a lo largo de la historia. Incluso en algunos períodos históricos no se consideraba como etapa de la vida. Al respecto, les propongo observar las facciones de las Meninas en la famosa obra de Diego Velázquez (1656), considerado el pintor más importante del período barroco español. Las facciones de las infantas representadas en el lienzo, son facciones claramente adultas,

³⁶ Tanto el subtítulo como los aportes de este tramo los in/corporo desde un libro redactado y publicado junto a mi amigo Darío Ibarra en época de pandemia. Es una obra compilada durante el camino de investigación y publicada en el año 2022: *Niñeces, Sexualidades y Masculinidades. Miradas Interseccionales*.

evidencia de que en esa época no se concebía a la niñez como una etapa de la vida con singularidades específicas.

La actitud del mundo adulto respecto a las/os niñas/os ha cambiado y continúa modificándose, aunque, como afirma Ariès (1986), dichos cambios han sido tan lentos e imperceptibles, que a veces no son observables de manera nítida.

Los aportes de la historia social y de las mentalidades han enseñado, entre otros, que el proceso de particularización (y, de alguna manera de “subjetivación”) de la infancia en el mundo occidental es un acontecimiento plenamente “moderno”, íntimamente relacionado con la construcción social de la familia burguesa y la sociedad industrial. Abundante investigación sobre discursos lingüísticos e iconográficos ha demostrado que si bien niños y niñas han existido siempre, no ha existido sino hasta una época muy reciente la infancia como campo social de significaciones específicas (Morgade, 2001, pág. 20).

Decidimos des/marcarnos del uso de la palabra “infancia” pues es un término que conlleva el sentido de no tener voz. “Infancia” es una palabra de origen latino, formada con el prefijo privativo *in-* antepuesto a *fante*, participio presente del verbo *fari* (‘hablar’), de ahí que infancia signifique, literalmente, ‘no hablante’, sin voz, es decir, quien no habla o es incapaz de hablar. Estas nociones se vinculan a representaciones, sentidos y significados alejados radicalmente de las/os niñas/os como sujetos de derechos, posicionamiento que, como dijimos, entendemos ineludible a la hora de enseñar educación sexual en la escuela.

La Convención de los Derechos del Niño (1989) explicita que niños, niñas y adolescentes son sujetas/os plenos de derechos, y se les agrega un plus especial de protección por ser sujetas/os en desarrollo. Como sujetas/os de derechos, tienen derecho a opinar, a ser escuchadas/os y a ser tenidas/os en cuenta en las decisiones que afectan sus propias vidas.

Reconocer los derechos de los niños, niñas y adolescentes supone ceder poder de parte del mundo adulto al mundo de los niños, las niñas y jóvenes, y respetar la forma de ejercicio de derechos propios en cada etapa del proceso de crecimiento. Implica, entonces, revisar el pacto social que nos une como sociedad e incluir en él a los niños, niñas y adolescentes (González y Tuana, 2014, p:78).

La etapa de la niñez es una construcción social, una regularidad conceptual construida por la sociología (Frigerio, 2013). Existen posiciones encontradas al explicarla. Desde una perspectiva crítica, concebimos a las/os niñas/os como seres históricos, que se construyen socio-culturalmente, de manera singular y diversa. En consecuencia, podemos afirmar que existe una gran heterogeneidad de formas de ser y habitar la niñez, una pluralidad de singularidades, trascendiendo la concepción de “niño” como ser genérico y universal.

El niño construye la sexualidad en forma singular, como un otro distinto a mí, podremos haber pasado por sentires y etapas similares, pero al fin y al cabo la construcción de su sexualidad es singular y es suya, única e irrepetible (Entramado con Zhora, 2020)

Resulta una realidad indiscutible que cada niña/o nace, crece y se desarrolla en ámbitos geográficos, históricos, sociales, culturales y familiares diversos, en los cuales se va construyendo como sujeta/o. En/desde esos contextos, aprende y construye su identidad, corporeidad, sexualidad y subjetividad, de manera única y singular.

Sin duda alguna, la educación familiar infantil marca con fuerza la subjetividad de las personas, convirtiéndolas en “hombrecitos” o “mujercitas”. Pero seríamos incoherentes con nuestro énfasis en el reconocimiento de la diferencia si sostuviésemos que existe una sola infancia (Morgade, 2001, pág.21)

Problematizar nuestro posicionamiento acerca de la niñez en la educación sexual en la escuela, supone pensar a las/os niñas/os in/corporando una analítica del poder que reconozca la existencia de su distribución desigual en la sociedad. Reconocemos que a lo largo de la historia, niñas/os y adolescentes, han vivido y viven, situaciones de desigualdad, debido a que la variable edad es una de las tantas que inciden en la distribución desigual del poder en la sociedad. Desde el enfoque generacional, reconocemos a las/os niñas/os en sus potencialidades y capacidades como actores activos/os en sus propias familias, comunidades y países de residencia.

Dado que somos las personas adultas quienes clasificamos, interpretamos y estudiamos lo que viven, sienten y piensan las/os niñas/os, es importante preguntarnos por los fantasmas, atributos e imaginarios de la etapa de la niñez que nos habitan, pues a la hora de enseñar educación sexual lo que está en juego no son las características de las/os niñas/os sino todo lo que el universo adulto elabora sobre ellas/os (Frigerio, 2013): ¿qué vemos al ver a las/os niñas/os?, ¿qué esperamos de ellas/os?, ¿qué vemos y que no vemos cuando al mirar a un niña/o se lo piensa como un ser sexuado/a?, ¿cambian estas percepciones al ver las/os niñas/os en la escuela?, ¿cómo incide en mí y en mis prácticas de enseñanza la alteridad con que me confronta cada niña/o?

Arquetipo compositivo: orientaciones internacionales

Se tenga o no un diseño curricular que incluya la sexualidad como temática, tal como compartimos anteriormente, sostenemos y sentimos, en acuerdo con Morgade (2011), que en la escuela siempre educamos en sexualidad.

De igual modo, entendemos que la educación sexual puede y debe, como derecho de niñas/os y adolescentes, ser intencionalmente enseñada en la escuela. Al respecto nos preguntamos: ¿qué enseñar en educación sexual en la escuela?, ¿qué contenidos incluir y cuáles no, y por qué?, ¿cómo organizar esos contenidos en relación con el trayecto de vida de las/os sujetas/os de la educación y con qué finalidad? Estas son algunas de las tantas cuestiones imbricadas en la implementación de la educación sexual como campo curricular.

Lo que pensamos y se entrama en esta investigación, dialoga con determinadas

localizaciones curriculares en cuanto a la educación sexual. Al respecto, los aportes de UNESCO³⁷ (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), han sido una fuente de inspiración. Este organismo internacional, ejerce un liderazgo mundial y regional en materia de educación, produjo dos documentos denominados Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad, uno en 2010, y otro en 2018.

Ambos resultaron de procesos de evaluación, en dos momentos históricos diferentes, 2008 y 2016, en los que se analizaron muchos programas de educación sexual, en diferentes países del mundo. La evaluación de 2008 se basa en resultados de 87 estudios que se llevaron a cabo en todo el mundo; y la de 2016, en los resultados de 22 revisiones y 77 ensayos aleatorios, en una amplia gama de países y contextos.

Si bien estas orientaciones no son un currículo, ni proporcionan recomendaciones detalladas sobre cómo enseñar la educación sexual a nivel de país, y menos a nivel escuela, a nuestro parecer, proponen un arquetipo³⁸ que, como señalamos, puede ser fuente de inspiración para la implementación de la educación sexual en la educación pública.

Las Orientaciones de UNESCO se fundamentan en convenciones internacionales sobre los derechos humanos que establecen el derecho de todas/os a la educación y al más alto nivel posible de salud y bienestar. Estas convenciones incluyen “la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (UNESCO, 2018, pág.13).

Este marco de derechos y compromisos internacionales es evidentemente afectante en nuestros haceres, sentires y pensares como formadoras en educación sexual en la educación pública, así lo trae Zhora en sus palabras,

Aprender educación sexual en la escuela es fundamental y fundante de la psiquis de niñas y niños. Es fundamental que conozcan sus derechos, el valor que tienen, que sepan que su cuerpo y su sexualidad es de ellas/os y no de las/os adultas/os aunque sean sus referentes familiares. Negar la educación sexual en las instituciones es negar los derechos de niñas y niños. (Entramado de voces con Zhora, 2020)

UNESCO (2018) señala que la educación sexual es un proceso educativo continuo

³⁷ a UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) es el único organismo de las Naciones Unidas con un mandato que abarca todos los aspectos de la educación. Se le ha encomendado liderar la Agenda Mundial de Educación 2030, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). Este objetivo propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas/os. Fue acordado mediante un proceso de consultas coordinado por los Estados Miembros, con amplia participación de la sociedad civil, docentes, sindicatos, organizaciones regionales, el sector privado, y las fundaciones e institutos de investigación.

³⁸ La palabra arquetipo proviene de la unión de dos vocablos del griego antiguo: *arché* (“fuente” u “origen”) y *typos* (“modelos” o “formas”).

basado en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Un proceso que comienza a una edad temprana. Las orientaciones de UNESCO inician en 5 años; en Uruguay, el currículo vigente en la educación pública hasta el año 2021 comenzaba en nivel inicial 3 años. Actualmente, en el marco de la Transformación Curricular que implementa ANEP, la “educación de la sexualidad” se incluye como una de las alfabetizaciones fundamentales para toda la trayectoria educativa, incluida la educación inicial. Las orientaciones para su enseñanza enfatizan el carácter de transversalidad.

Si bien en nuestro país, en los documentos de políticas públicas, no se ha utilizado la formulación “educación sexual integral”, existen múltiples evidencias que permiten afirmar que el Programa de Educación Sexual (PES), implementado en el siglo XXI en ANEP, impulsa la enseñanza de la educación sexual desde un enfoque integral. Se propone que su enseñanza incluya todas las dimensiones del ser humano: lo cognitivo, lo emocional, lo biológico y lo social.

La definición de educación sexual aportada por UNESCO se ha modificado a través del tiempo. Quedó atrás la noción de enfoque, tal como se la definía en el documento de orientaciones técnicas internacionales en 2010³⁹. Como señalamos, ahora es entendida como un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad (UNESCO, 2018).

Ahora la educación sexual se define como un proceso de enseñar y de aprender, dejando atrás la idea de enfoque. También se superó la etapa en que hablamos de “abordaje” de la educación sexual. ¿Qué implican estos cambios desde lo didáctico y lo pedagógico? Creo importante enfatizar además, la relación que establece UNESCO entre esos dos procesos, “enseñar” y “aprender”, los presenta separados pero conectados con la conjunción copulativa “y”. Esa conjunción que el diccionario de la RAE señala como aquella que une palabras, oraciones y otros grupos sintácticos estableciendo entre ellas relaciones de adición o agregación. No alude a enseñanza-aprendizaje como relación biunívoca, tampoco habla de enseñanza y aprendizaje, expresa que se basa “en un currículo para enseñar y aprender” aunque no plantea desde qué conceptos de enseñar y aprender se posiciona. En esos sentidos, seguro hay mucho para decir desde la didáctica. Mi pensamiento vibra y difracta serpenteando en multiplicidad de direcciones a partir de todas las implicaciones didácticas y pedagógicas que surgen conectadas con estas afirmaciones. (Diario de Investigación, 24 de julio 2021)⁴⁰

³⁹ La educación en sexualidad fue definida en el 2010 por UNESCO como un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor. (UNESCO, 2010, pág.2).

⁴⁰ Como podrán ver de aquí en adelante, comparto muchos fragmentos de mi diario de investigación en los diferentes tramos de la tesis. Este diario autoetnográfico, ha sido y sigue siendo un refugio durante el camino de investigación. En coherencia con el enfoque (auto) biográfico narrativo que asumo en la investigación, es un refugio donde narro mis propias experiencias, emociones, vivencias y reflexiones a lo largo del trayecto investigativo. El diario es en sí mismo una narrativa. Me permitió investigar/me mientras investigo. En el segundo tramo de la tesis denominado “El viaje: difracción y urdimbre”, comparto con mayor detalle los sentidos y significados de este documento narrativo en el marco de la

Entendiendo que la educación sexual se enseña y se aprende, UNESCO propone una combinación de tres campos de aprendizaje: conocimientos, actitudes y habilidades; y “alienta a las personas encargadas de diseñar currículos a mantener un equilibrio de los objetivos de aprendizaje en los tres campos” (UNESCO, 2018, pág.37), lo que se vincula claramente con el enfoque de educación sexual integral.

Consideramos, tal como señala este organismo internacional, que el “desarrollo de conocimiento, actitudes y habilidades -no son necesariamente lineales, sino que reflejan un proceso iterativo y de reforzamiento mutuo, que proporciona a los estudiantes múltiples oportunidades de aprender, reexaminar y reforzar ideas clave” (UNESCO, 2018, pág.37).

Al respecto, UNESCO propone un currículum conformado por ocho conceptos claves: 1) relaciones; 2) valores, derechos, cultura y sexualidad; 3) cómo entender el género; 4) la violencia y cómo mantenerse seguros/os; 5) habilidades para la salud y el bienestar; 6) el cuerpo humano y el desarrollo; 7) sexualidad y conducta sexual; y 8) salud sexual y reproductiva.

Conviene recordar que este conjunto de saberes es tan solo una parte del entramado discursivo cultural que hace a la temática es una selección del universo de conocimientos disponibles. Es imposible enseñar todos los conocimientos existentes. El currículum incluye y excluye determinados contenidos a partir de relaciones de poder entre los diversos actores que lo definen (Goodson, 1995). Esto sucede en todos los niveles de implementación del currículum, incluso al momento en que como docentes seleccionamos del currículum oficial qué contenidos enseñar en cada año, a cada grupo.

La selección nunca es neutra, siempre es intencionada, implica incluir ciertas cosas y excluir otras, decidir qué se enseña y qué no se enseña. Es parte de nuestra responsabilidad ético-política como docentes.

Finalmente, volvemos a resaltar que nos posicionamos desde un enfoque decolonial y feminista, aunque entramos la voz de UNESCO, organismo internacional, en la tesis, nos desmarcamos de la idea de entender las orientaciones como prescripción universal, “aquí nadie habla en nombre de todas/os, ni tampoco de nadie; en todo caso, cada unx asume una precaria posición situada, un pequeño rincón del mundo desde el cual desarrollamos nuestros discursos, sin la ingenuidad teórica de los universalismos o grandes relatos” (Cano, 2018, pág.7).

investigación, así como los sentidos del entretendido de sus fragmentos en la tesis.

Mirar más lejos, más atrás en el tiempo: variabilidad de las formas

Desde la idea de Haraway (2004) que ya mencionamos, “nadie viene sin un mundo” (pág.55), sabemos como formadoras de educación sexual en el sistema educativo público uruguayo, que venimos con una historia que llega un poco más lejos en el tiempo que lo transitado por nuestras vidas humanas.

Como investigadoras trabajamos en/con nosotras mismas para reconocer, al decir de la misma Haraway (2004), la propia “situacionalidad, límites, historias y consecuencias” (pág.28), de ahí la relevancia de la mirada retrospectiva al proceso de incorporación de la educación sexual en la educación pública en Uruguay que compartimos en los siguientes párrafos. Este proceso histórico atraviesa e incluye nuestro propio proceso como equipo de formadoras de educación sexual del IFS, y nuestro proceso singular, como educadoras sexuales y docentes de educación inicial y primaria que trabajan el tema en la escuela.

Desde ya, anticipamos que es un proceso complejo del cual sólo compartiremos algunos acontecimientos que reverberan con intensidad en el entramado que hace a la investigación. El recorte es arbitrario, y con seguridad al hacerlo dejamos excluido un amplio abanico de acontecimientos. Asumimos la responsabilidad ética-epistémica-política del recorte que compartimos, nuestra intención no es una profundización histórica sino más que nada urdir algunos hilos de historia que ayuden a comprender/nos desde los encuadres que nos con/forman, y que con/forman las bases desde donde difracta nuestra rebeldía que impulsa el camino de investigación.

La educación sexual en las escuelas públicas uruguayas

es un proceso que hemos venido construyendo como país, y la escuela es un actor más, se suma a las políticas educativas, a los otros actores del estado, a las familias, es parte del cambio cultural que vamos haciendo entre todas y todos (Entramado de voces con Luna, 2020).

Nuestras voces, como mujeres uruguayas, están atravesadas por aspectos que diferencian al Uruguay de muchos países de la región, una de ellas es la separación Iglesia - Estado desde inicios del siglo XX, otra, es la temprana preocupación por la universalización de la educación,

que -en buena medida por eso aún goza de cierta ventaja comparativa respecto a otros países de la región en lo que refiere a indicadores de bienestar social (Kazman y Rodríguez, 2007). Es un Estado, hoy y siempre, pequeño en términos demográficos, con vocación de estar inserto en el mundo y - por eso mismo- expuesto a los avatares de la globalización y la revolución digital con intensidad. Parece que sigue siendo un país de vanguardia en muchos sentidos, vanguardia que no se gesta sin severas contradicciones internas [...] Uruguay es un país que legalizó el aborto, después de no menos de 80 años de debate, pero como medida sanitaria para evitar la muerte

materna, sin incluir el derecho a las mujeres de disponer de su propio cuerpo (López, 2018, pág.82)

Como mencionamos, no pretendemos trazar una evolución histórica de la educación sexual en la escuela uruguaya, sino presentar algunos acontecimientos que evidencian los devenires de la temática en el país, encuadres afectantes de nuestros sentires, decires y haceres en educación sexual en las escuelas.

Entendemos el concepto de acontecimiento, siguiendo a Foucault (1988), como un conjunto de relaciones de fuerzas que permiten entrelazar variables de diversa índole, de heterogéneos contenidos históricos, sin depender necesariamente de la línea de tiempo. Estas variables coexisten entre sí conformando redes y estructuras, en un marco temporal y espacial específico. Los acontecimientos no pertenecen al orden de la materialidad, pero son afectantes del nivel material, inciden en nuestros cuerpos, en nuestras singularidades, en las relaciones con otras/os y en las instituciones.

Para entramar algunos de esos acontecimientos en el recorrido de un poco más de 100 años de la educación sexual en el sistema educativo público uruguayo, urdimos aportes de Silvana Darré (2005), Leticia Benedet y Alejandra López (2015), Pablo López (2018) y Diego Rossi (en Zignano y Franco, 2022), amigas/os y referentes en la temática a nivel nacional⁴¹.

⁴¹ **Silvana Darré**, Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y Magíster en Estudios de Género (por la UNR Argentina), Especialista en Psicología en Educación (UNR – Rosario), Licenciada en Psicología por la Universidad de la República – Uruguay. Se especializa en temas de educación, educación sexual, género y cultura. Fundó el Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay en el 2007. En la actualidad se desempeña como Coordinadora Académica de FLACSO Uruguay, Coordinadora de la Maestría en Educación Sociedad y Política de FLACSO Uruguay. Es docente de posgrado e investigadora. Desarrolló instancias de formación dirigidas al equipo de formadoras del Área de Educación Sexual del IFS.

Leticia Benedet, Magíster en Género y Políticas Públicas de Igualdad, Licenciada en Psicología, Especialista en Género, sexualidad y derechos sexuales y reproductivos. Realizó diversas investigaciones, publicaciones y ponencias en estas temáticas. Es docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Uruguay. Fue tutora de mi tesis de Maestría en Género y Políticas Públicas de Igualdad en FLACSO-Uruguay, titulada “La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: fortalezas, limitaciones y desafíos”.

Alejandra López, Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Psicóloga por la Universidad de la República del Uruguay. Profesora y Directora del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Fue coordinadora del Programa en Género, sexualidad y salud reproductiva entre 2010-2019. Fundadora de la Red Temática de Género de la Universidad de la República y su coordinadora entre 2014 y 2018. Especializada en género, sexualidad y salud reproductiva. Realizó diversas investigaciones, publicaciones y ponencias en estas temáticas que han sido leídas y utilizadas en la formación permanente de las formadoras del IFS.

Pablo López, Doctor en Educación. Educador Social. Profesor Adjunto en Facultad de Psicología, Universidad de la República. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Género. Especialista en temas de salud sexual y salud reproductiva, sexualidad, género y educación. Fue Coordinador del Área de Capacitación de Inmujeres. Docente en el Seminario "Género y Educación" de la Maestría en Género y Políticas Públicas de FLACSO Argentina. Desarrolló varias instancias de

Acordamos con Zemaitis (2016) cuando señala que

La historia de la educación sexual (una historia aún no desarrollada como un objeto de estudio sistemático) muestra que parte de las polémicas y las disputas por sus sentidos se desarrollaron sobre la cuestión de los contenidos, las orientaciones y las modalidades de su enseñanza. Siguiendo a Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) los debates históricos sobre la formación en sexualidad giraron en torno a quién debe impartir ese saber, a qué edad debe iniciarse su educación y cuáles deben ser sus contenidos, ubicándose estos interrogantes en la intersección de fenómenos y transformaciones sociales muy profundas (Zemaitis, 2016, pág.5)

Si bien esta investigación refiere a la educación sexual dentro del ámbito educativo formal en el país, no desconocemos que, como práctica social, la educación sexual ha tenido importantes desarrollos en otros ámbitos sociales, educativos no formales y militantes. Tampoco ignoramos que el desarrollo de la educación sexual en el país está fuertemente vinculado con lo que sucede en la temática a nivel regional e internacional.

Así como sucedió en otros países de la región, los movimientos feministas y de diversidad sexual, las ONGs feministas y las que trabajan por los derechos de la niñez y adolescencia, los centros educativos católicos, entre otros, han desarrollado, desde hace mucho tiempo, actividades e iniciativas de educación sexual a nivel comunitario en Uruguay.

Debido a ello, el campo de la educación sexual se nutre de conocimientos y prácticas que provienen de disciplinas y experiencias político-pedagógicas diversas (Gogna y Jones, 2012 en Zemaitis, 2016).

La historia de la educación sexual en Uruguay no parece seguir un modelo de evolución progresiva. En algunos momentos se apela a ella como recurso imprescindible para hacer frente a problemas que preocupan socialmente -infecciones de transmisión sexual, embarazo adolescente, violencias de género, etc.-, mientras que en otros, parece ser un tema olvidado, “hasta que un nuevo suceso recuerda que para Uruguay es un tema pendiente” (Darré, 2005, pág.13).

La distancia entre algunas formas que asumió la educación sexual en el pasado y sus sucesivas transformaciones, produce una sensación de rareza y desconcierto. La educación sexual no parece responder a un modelo de evolución progresiva en sintonía con un supuesto avance de la sociedad o de los descubrimientos en el campo de ninguna ciencia. (Darré, 2005, pág.19).

La educación sexual como campo del saber lleva implícita una selección y jerarquización de ideas e intencionalidades consideradas legítimas, la identificación de

formación dirigidas al equipo de formadoras del Área de Educación Sexual del IFS.

Diego Rossi, Maestro. Especializado en Promoción de la Salud y Sexualidad. Actual Co-coordinador Educación Integral de la Sexualidad - Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO -Argentina. Fue Coordinador del Programa de Educación Sexual de ANEP desde el 2008 al 2020. Estuvo en continua relación con todas las formadoras del Área de Educación Sexual del IFS, incluso antes de conformarse el instituto, en el marco de las actividades del PES, tanto de producción de conocimiento como de formación permanente.

ciertas/os sujetas/os que aprenden, y otras/os que pueden enseñarlos desde determinadas posiciones consideradas legítimas para hacerlo (Darré, 2005). De este modo, se configura un escenario de saberes, prácticas, sujetas/os y discursos, incluidos y excluidos del campo de la educación sexual.

Las diferentes iniciativas de educación sexual en la escuela suponen grandes relatos dominantes (Yedaide, 2021) en la cultura, en las políticas públicas y en la escuela, relatos sobre el ser humano, la educación, la educación sexual, la sexualidad, las niñeces, el enseñar, el aprender, la familia, el rol docente, el papel del Estado, los valores, la moral, teorías legitimadas con fuerza instituyente en este campo de saberes situados. No conforman una base homogénea de la que resulte el consenso social, por el contrario, configuran un campo de enfrentamientos y controversias, con límites difusos y gran dispersión que, como dijimos, caracteriza la educación sexual. Las divergencias en educación sexual parecen no tener fin (Darré, 2005).

A sabiendas de los sesgos de nuestro recorte, nos detendremos en cuatro acontecimientos que consideramos nodales en el complejo y rizomático proceso histórico de incorporación de la educación sexual en el ámbito de la educación pública formal uruguaya, desde inicios del siglo XX hasta la actualidad: las primeras formas impulsadas por la pionera, maestra y médica, Paulina Luisi en la década del 1920; las composiciones desde el discurso científico planteadas entre 1930 y 1970; las nuevas formas a fin de siglo, mediante el primer programa de sexualidad de la década del 1990; y por último, la cristalización del Programa de Educación Sexual (PES) en ANEP en las primeras décadas del siglo XXI.

Primeras formas: una pionera, Paulina Luisi.

Las primeras formas de la educación sexual en la educación pública de nuestro país son construidas por nuestra colega, Paulina Luisi, a principios del siglo XX. Maestra y médica -primera mujer en recibir un título universitario en el país-, activista feminista, miembro del Partido Socialista (1907) y fundadora del Consejo Nacional de Mujeres (1919), propone un programa de educación sexual en base a la tríada conocimiento-conciencia-voluntad, con planteos que resuenan hasta el día de hoy.

Desde una preocupación eugenésica, dominante en la época, vincula el respeto a las normas y el control de la voluntad, con la salud y la sexualidad. A principios del siglo pasado, se piensa en un sujeto racional, capaz de dominarse a sí mismo, de dominar sus instintos y controlar su cuerpo, alejado de lo sensible y del deseo, dejando lo enfermo del lado de lo irracional.

Aunque el programa de Paulina Luisi se basa en una preocupación eugenésica, directamente relacionada, por un lado, con la prevalencia de las enfermedades venéreas

incurables y transmisibles a las/os hijas/os en aquellas épocas, y por otro, con la legitimidad de las voces médicas⁴² en el Uruguay de principios de siglo XX; nuestra colega, plantea una concepción de educación sexual más amplia que el simple conocimiento de funciones del organismo o el conocimiento de la higiene. Propone una enseñanza progresiva, incluyendo aspectos científicos, morales y sociales, y cuyos contenidos estaban relacionados e integrados en los programas de enseñanza.

Paulina Luisi diferencia instrucción sexual de educación sexual. Considera que instrucción sexual corresponde a la información y conocimientos científicos de la temática, mientras que educación sexual es un concepto más integral, que encierra en sus lecciones “una nueva moral basada en el respeto humano y en la responsabilidad individual dentro de la vida colectiva” (Luisi en Espiga, 2015, pág.9). Incluye el desarrollo del “carácter y el sentimiento de la responsabilidad” como virtudes asociadas al control de la voluntad, fundamentales para el cumplimiento de la moral que se pretende enseñar en la escuela en aquél entonces.

Luisi considera que la enseñanza es educación e instrucción juntas, es decir transmisión del conocimiento científico junto con desarrollo de la moral,

la educación es el desarrollo y orientación de las diversas funciones del espíritu y del cuerpo; la habituación de sus actividades: se educan los músculos, se educa la inteligencia; se educan las facultades morales dándoles el hábito de someter los impulsos primarios al cumplimiento del deber; se educa, habituando al niño a controlar su conducta; en una palabra, la educación desarrolla y habitúa; así como la instrucción da el conocimiento; juntas constituyen la enseñanza (Luisi, en Darré, 2005, pág.61).

Las propuestas de Paulina Luisi se configuran en el marco del modelo educativo de la época, de carácter enciclopédico. Las relaciones pedagógicas se centran en la autoridad pedagógica de las/os docentes, y se enseña, fundamentalmente, a partir de la exposición y análisis de los contenidos. Más de 100 años después, estas formas de enseñar siguen circulando en nuestros haceres, muchas veces emergen inconscientemente aun cuando decimos y pensamos que no son formas válidas para enseñar educación sexual en la actualidad.

En cuanto a los aprendizajes, en aquél entonces, se consideraba que las/os estudiantes debían aprender a adaptarse a los valores y normas vigentes, y, por tanto, se enfatiza en la atención, el silencio, la quietud y la repetición mecánica de los saberes, entendidos como verdades universales (Buzzetti et al; 2007). Reconocemos que estas concepciones nos con/forman, sus vestigios quedan como capas geológicas en nuestro interior, asoman en variadas ocasiones en las aulas de la escuela actual, aunque estemos

⁴² En un estado laico, que se construía a principios de siglo, luego de ser institucionalizada la separación de la Iglesia del Estado a través de la Constitución de 1917, “los médicos tomaron el lugar de los sacerdotes católicos en la construcción de un nuevo discurso construido desde un fundamento biológico” (Espiga, 2015, pág.9).

convencidas incluso de que nos oponemos a ellas.

Una de las ideas más novedosas de Luisi fue la inclusión de la educación sexual desde la niñez, “amalgamada dentro del conjunto de conocimientos” que se brinda en la escuela primaria (Darré, 2005, pág.63) Explica que no es necesario crear una asignatura denominada Educación Sexual que puede generar resistencias, e incluso horrorizar, sino que lo importante es hacerla llegar a las/os estudiantes, “entre las diversas asignaturas correspondientes o correlativa de los programas” (Luisi en Espiga, 2015, pág.12), poniendo en juego lo que hoy llamamos transversalidad de la educación sexual.

Se legitima, por primera vez en la historia, el rol docente en la educación sexual en la escuela. La propuesta causó tensiones y debates variados (Darré, 2005), entre ellos, se discutía si la educación sexual podría despertar el instinto sexual en las/os niñas/os o al contrario, serviría para controlarlo y subordinarlo al poder de la voluntad racional. Esta tensión se reedita en la actualidad, se entreteje entre las voces que circulan en la escuela. Al respecto, resuenan comentarios que hemos escuchado en nuestro caminar como educadoras sexuales: “*Después del taller de educación sexual quedan alborotados*” (maestra), “*con la información correcta van a controlarse y dejar de embarazarse*” (directora de escuela), “*prefiero que de eso no hablen a esta edad porque una nunca sabe después lo que van a hacer*” (madre).

A pesar de las voces de oposición en la época, y de que no se aprobaran las propuestas de Paulina Luisi, sus planteos reverberan en el sistema educativo, incluso algunos son publicados en los Anales de Instrucción Primaria, documentos oficiales de la época⁴³.

En el Segundo Congreso Médico Nacional del Uruguay, en 1921, Luisi afirma la necesidad de incluir la educación sexual en la formación de las/os docentes. En sus argumentos señala algunas de las resonancias que genera esta temática en la escuela, tanto en las familias como en las/os propias/os docentes. Sus señalamientos se reeditan una y otra vez, a lo largo de la historia del proceso de incorporación de la temática en la educación pública.

Teniendo presente que se trata de un nuevo concepto de enseñanza, dado que su aplicación debe remover cantidad de preconceptos establecidos; atento a que la mayoría de los padres no están todavía, ni estará por algún tiempo aún, en condiciones de producir esta enseñanza en forma eficaz. Atento, por otra parte, a que la mayoría del personal docente opone una fuerte resistencia a la introducción de este capítulo de la pedagogía en la práctica escolar alegándose que tampoco el personal docente está preparado para ella. Debe establecerse en los programas de las escuelas normales la enseñanza de la pedagogía y la moral sexual (Luisi en Espiga, 2015, pág.12)

⁴³ Los Anales de Instrucción Primaria son documentos oficiales, publicados en Uruguay, desde 1903 en adelante, primero por la Dirección General de Instrucción Pública (1877-1918) y, posteriormente por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1918-1972). Contienen artículos de índole educativa escritos por autoridades educativas, maestros/as, médicos, transcripciones de obras extranjeras, etc. Tenían alcance nacional, estaban dirigidas a los maestros y maestras en formación.

Las maestras debimos esperar unas cuántas décadas más para ser reconocidas con competencia profesional legitimada en la enseñanza de la educación sexual. Esta desconfianza en nuestras competencias profesionales en la temática forma parte de la intrincada urdimbre de nuestra identidad como maestras.

Como se observa, en estas primeras formas propuestas para la educación sexual en la escuela uruguaya, se plantea un enfoque biomédico y moralizante (Morgade, 2011). La finalidad de la enseñanza de este campo de saberes era la defensa de la familia y la salud pública mediante el control de los cuerpos y los deseos, “en la década de 1920, el deseo se equipara a un aspecto potencialmente monstruoso de lo humano” (Darré, 2005, pág.68). Las voces legitimadas provenían del discurso médico, evidenciando una consolidación de la autoridad de esta disciplina en el tema (Darré, 2005; Benedet y López, 2015). Estas creencias vibran y reverberan en las prácticas, sentidos y discursos escolares 100 años después en nuestro país.

Composiciones desde el discurso científico: entre 1930 y 1970

En el segundo acontecimiento que conectamos con las localizaciones que sustentan el cómo llegamos a esta investigación, ubicamos el Plan Clemente Estable.

Estable, maestro e investigador en Ciencias Biológicas, es un colega y referente nacional en ambos campos del saber. A mitad del siglo XX, señala a las/os maestras/os que es “necesario que los métodos de investigación, de los grandes hombres, lleguen a la escuela” (Darré, 2005, pág.99). Propone instalar el método experimental de investigación de las ciencias biológicas en la educación.

En cuanto a la educación sexual, la piensa desde un enfoque biologicista, fundamentado en el paradigma experimental de la ciencia positivista y en la noción de aprendizaje por experiencia. La concibe reducida a la explicación de los mecanismos de reproducción sin considerar los pensamientos, emociones y deseos.

El Plan Estable dejó sus huellas en el Programa para Escuelas Rurales de 1949 y el Programa para Escuelas Urbanas de 1957, programas que regían en la educación pública uruguaya cuando algunas de nosotras, las co/investigadoras, éramos niñas escolares.

Darré (2005) señala que a partir de 1930 “el saber en torno a la sexualidad debe apelar al discurso científico para sostenerse y fundamentarse” (pág.98). La legitimidad de las propuestas deriva estrictamente de sus vinculaciones y consonancias con el modelo de ciencia o con la vida de los grandes científicos de la época concebidos como modelos a imitar -en aquél momento histórico, todos varones. El relato dominante propone la idea de ser humano como sujeto racional, capaz de dominar la naturaleza, fuera y dentro de sí mismo, por medio del conocimiento (Darré, 2005).

El país vivía un período con cierta estabilidad, “sin revoluciones ni motines como en años anteriores, con mayor bienestar económico y menores tensiones sociales” (Buzzetti et al; 2007, pág.13). Avanza el modelo capitalista y la tecnificación en la industria.

El pragmatismo, en el ámbito filosófico, nacido en Estados Unidos, influyó en la región y fundamenta el movimiento de la Escuela Nueva que se presenta como alternativa a la escuela tradicional (Buzzetti et al, 2007).

Aportes pedagógicos como los de John Dewey⁴⁴, y a nivel nacional, Pedro Figari⁴⁵ y Vaz Ferreira⁴⁶, abren camino a un nuevo proyecto educativo en el país⁴⁷. Cambian la función de las/os maestras/os y los ambientes de enseñanza, aparecen con fuerza los laboratorios, los talleres, las aulas de expresión y aulas de ciencias sociales, la enseñanza se postula centrada en la actividad de las/os niñas/os.

En ese contexto, en 1931, se autorizó la aplicación del Plan diseñado por el Profesor Clemente Estable. Se aplicó en varias escuelas del país, Buzzetti et al (2007) afirman que se aplicó con carácter experimental entre 1930 y 1970.

En este programa, desde un enfoque cientificista, se propone explicar la sexualidad humana a través de la reproducción de los animales -abejas, conejos, entre otros-. Se funda

⁴⁴ **John Dewey** (1859-1952), pedagogo, filósofo y psicólogo de principios del siglo XX, reconocido como el “padre de la educación renovada”. Entre sus obras se encuentran *Democracia y Educación* (1916), *Experiencia y Educación* (1938) y *Escuela y Sociedad* (1899). Según sus ideas, las/os niñas/os pasan a ser el centro a partir del cual se organiza la enseñanza. Considera que la educación debe estar en consonancia con la sociedad y ser progresiva. Concibe la escuela como un laboratorio, y el aprendizaje como experimentación y búsqueda. Sostiene que la experiencia y el pensamiento son, en cierta medida, la misma cosa, aunque la experiencia implica cierto grado de reflexividad. Según su visión, la escuela debe ser un espacio democrático y en ella, el rol pedagógico de las/os docentes es fundamental. Para este pedagogo, las/os docentes deben estimular, guiar y desarrollar las habilidades del alumnado. No solo deben tener conocimientos sobre las diferentes asignaturas, sino que deben conocer cómo funciona el desarrollo de las/os estudiantes para adaptar los métodos de enseñanza a ellos. (Buzzetti et al; 2007).

⁴⁵ **Carlos Vaz Ferreira** (1872-1958) se desempeña de 1900 a 1915 como vocal en la Dirección de Instrucción Pública, organismo encargado de administrar la educación primaria pública en el Uruguay. Plantea dos ideas directrices en educación, que considera, además, complementarias, la graduación o escalonamiento y la penetrabilidad. La primera refiere a la adaptación de lo que se enseña a psicología de las/os niñas/os que son quienes reciben la enseñanza; y, la otra, la de presentar, a las/os niñas/os, mediante la enseñanza, desafíos superiores a su psicología, para que el conocimiento “penetre”.

⁴⁶ **Pedro Figari** (1861-1938) en 1910 presenta un proyecto para la Dirección de la Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAO) y dos años más tarde publica el tratado de filosofía y estética *Arte, Estética, Ideal*. La educación integral es el núcleo ideológico, pedagógico y filosófico de Figari. Entiende que la formación intelectual debe ser acompañada de la formación manual. Centra su enfoque en la concepción de un ser humano como sujeto de derecho y con derecho, en el marco de una sociedad democrática. Intenta desterrar de la escuela la dimensión represiva, propone una nueva relación pedagógica alejada del autoritarismo de la escuela tradicional. Plantea que las/os docentes deben ser consejeros, guías. Se opone a la enseñanza verticalista y plantea una perspectiva centrada en las/os estudiantes, con la finalidad de asegurar su autonomía cognitiva e independencia de criterio. (Buzzetti et al; 2007).

⁴⁷ Estos aportes teóricos favorecieron la conformación del movimiento conocido como Escuela Nueva o Escuela Activa. Sus propósitos se definieron a partir de la crítica a la Escuela Tradicional. Su fundamento filosófico continuaba siendo positivista. (Buzzetti et al; 2007).

en la premisa de que las/os niñas/os pueden trasladar el tema del origen y evolución de los animales y plantas a los seres humanos.

A pesar del tiempo transcurrido, este camino metodológico sigue fuertemente instaurado en la escuela. Lo observamos como formadoras del IFS cuando acompañamos las prácticas de enseñanza, sobre todo en las clases de primer ciclo escolar. Debido a ello, en la formación con docentes abordamos la diferencia entre la función de reproducción de los animales y plantas, y la sexualidad humana.

En los años posteriores a la década del 1930, el país transita por un proceso modernizador; el sufragio femenino se convirtió en ley (1932); la educación primaria y secundaria llega a sectores amplios de la sociedad; la limitación de la natalidad era una realidad; el matrimonio por amor y la familia nuclear se consolidan (Barrán, en Darré 2005). La preocupación por la vida privada y personal, y la lucha contra las enfermedades, ingresan a la agenda de las políticas públicas, desde esa preocupación, se crea el Ministerio de Salud Pública.

En ese marco, en 1949, se plantea un Programa para Escuelas Rurales de todo el país, con fuerte influencia de las ideas de la Escuela Nueva y el Plan Clemente Estable.

Si bien en dicho programa no aparece mencionado en forma explícita el contenido de reproducción humana, se sugiere abordar las curiosidades de las/os niñas/os con naturalidad, sin rodear sus inquietudes de una “atmósfera de misterio que propiciará la aparición de desviaciones” (Programa de Escuelas Rurales, en Darré, 2005, pág.122).

En 5° y 6° año de primaria, se explicita como contenido de enseñanza, la función reproductora de los seres vivos. Se incluye en el tema “Seres y fenómenos de la naturaleza”, en el apartado de Anatomía, Fisiología e Higiene. Se enseñan contenidos vinculados al conocimiento del cuerpo y la localización de sus órganos, con el objetivo de que las/os niñas/os identifiquen la procedencia de algún dolor, aprendan a curar heridas, y que las niñas aprendan tareas de cuidados y crianza. Se evidencia el enfoque biomédico en consonancia con el proceso de medicalización de la sociedad de la época (Darré, 2005).

Se sugiere a las/os maestras/os por un lado, intervenir “en todos aquellos casos que advierta problemas sexuales en algunos de sus alumnos” (Programa de Escuelas Rurales, en Darré, 2005, pág.121), sin aclarar qué se entiende por problemas sexuales. Por otro lado, se plantea que, al ingresar a la pubertad, aprovechen para “la enseñanza de la higiene sexual en forma sistemática, organizando a este efecto, breves cursillos, que dará a los alumnos de su sexo” (Programa de Escuelas Rurales, en Darré, 2005, pág.123). Se introducen mediante el discurso pedagógico una prédica higienista y la educación sexual como antídoto para enfrentar desviaciones sexuales.

Si bien el programa evidencia un amplio respeto hacia las/os maestras/os y legitima por primera vez nuestra voz en temas de educación sexual, recomienda medir las

intervenciones teniendo en cuenta “la realidad psicológica y afectiva de sus alumnos; las condiciones del medio; la opinión de los padres; la mayor o menor gravedad de los problemas sanitarios, etc.” (Programa de Escuelas Rurales, en Darré, 2005, pág.123).

En los factores mencionados, además de la opinión de las familias y los problemas sanitarios, tal como se señalaba en la época de Luisi, se incluye la realidad psicológica y afectiva de las/os estudiantes. En este sentido, es evidente la influencia de la Escuela Nueva y de las Psicologías Cognitivas, los aportes de Jean Piaget⁴⁸, muy presentes en la formación magisterial, y reconocidos con gran claridad en la experiencia educativa nacional (Buzzetti et al; 2007).

En el año 1957 se plantea un nuevo Programa para Escuelas Urbanas que refleja la influencia del movimiento de Escuela Nueva. Apunta a la formación integral, integrando las dimensiones éticas, estética y científica. Plantea como objetivo general, favorecer el desarrollo pleno de la personalidad de las/os niñas/os, de su capacidad investigadora, reflexiva y crítica. Afirma que la escuela prepara para la vida, no tanto por los conocimientos que ofrece sino por las experiencias formativas que promueve (Buzzetti et al; 2007, pág.12).

En cuanto a la educación sexual específicamente, dentro de los “Resultados mínimos que han de lograrse” presenta el ítem “Actitud científica y moral ante el problema del sexo” (Darré, 2005, pág.123), vinculando la sexualidad a lo peligroso y problemático, desde un enfoque biomédico y moralizante.

Se afirma que las/os niñas/os deben recibir información sobre estos temas, pero aclara que debe provenir de fuentes autorizadas, y se recomienda tener cautela al ofrecerla. No se señala quiénes son las fuentes autorizadas, pero tampoco se explicita que sean las/os maestras/os.

Como señalamos, en el Programa para Escuelas Rurales del año 1949, el Programa para Escuelas Urbanas de 1957 y el Plan Clemente Estable, se menciona por primera vez, explícitamente, en diseños curriculares oficiales de educación primaria, el tratamiento de la sexualidad, aunque sólo en 5to y 6to año, en el resto de las clases aparece de manera difusa. Se plantea desde los enfoques biomédico y moralizante, con contenidos que reducen el concepto de sexualidad a genitalidad.

Estas características de la educación sexual de mitad de siglo XX siguen latentes en muchas de las prácticas en la escuela actual, aunque el diseño curricular es muy distinto. Al

⁴⁸ Desde la perspectiva de Jean Piaget (1896-1980) el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción interna, de reorganización cognitiva. Se considera que la interacción social cumple papel fundamental en este proceso, ofrece instancias de entender el punto de vista de otras/os y de coordinar perspectivas, generando oportunidades para el conflicto cognitivo, lo que moviliza el proceso de aprendizaje. El conocimiento de la Epistemología Genética, la Teoría de la Equilibración y la Teoría de los Estadios fueron importantes soportes teóricos de gran parte de las propuestas pedagógicas de este período de la educación uruguaya. (Buzzetti et al; 2007).

respecto, en nuestro tránsito como formadoras, observamos en reiteradas ocasiones la enseñanza de educación sexual en forma explícita sólo en 5to y 6to, fundamentada más que nada en que las/os niñas/os comienzan la pubertad; mientras que en el resto de las clases aparece de manera muy difusa, sobre todo a partir de emergentes.

Mis comienzos en educación sexual se vinculan con este tipo de práctica. Comencé a profundizar en la temática cuando era maestra de 6to año, a fines de la década del 90, en una escuela del interior del país, en lo que se conocía como “contexto crítico”. La comunidad educativa vivía muchas necesidades económicas, muchas familias luchaban a diario para alimentar y sostener el cuidado y la crianza de sus hijas/os, y muchas/os niñas/os se encontraban en diversas situaciones de vulnerabilidad. Disfruté enormemente de trabajar casi 9 años en esa escuela, una comunidad educativa que dejó huellas imborrables en mi historia.

La escuela se ubica cerca de la desembocadura del Río Santa Lucía. Enmarcada en una zona dormitorio, muchas/os adultas/os trabajan en la capital del país todo el día, pues queda a pocos kilómetros, y sólo regresan a su hogar en la noche. La mayoría de las construcciones son muy precarias. Los días de lluvia era difícil llegar a la escuela porque se inundaban las cunetas o se mojaban los únicos championes que tenían niñas y niños. Recuerdo que algunas/os hermanas/os concurrían en turnos diferentes para poder usar el único par de championes que había en su casa. Cortar juncos, plantar frutillas, criar caracoles, pescar y comer ranas eran algunas de las actividades frecuentes de las niñas/os de la zona. Pero también estaban la murga, la cumbia, la playa, jugar al fútbol en la calle y recorrer el barrio en bicicleta.

Era frecuente encontrar casas en las que toda la familia (adultas/os, niñas/os y perros) dormía en la única habitación disponible. Recuerdo un día en el que fui a buscar a su casa a uno de los niños de 6to que no entró a clase, varón adolescente de 14 años. Debía asegurarme que estaba bien y recordarle la importancia de que asistiera todos los días. Cuando llegué, su hermanita menor, alumna de 1er año, me saludaba desde dentro de la casa sacando un dedito por un agujero de la madera que tapiaba la abertura de la única ventana que tenía la casa. Era una casa conformada por una sola habitación, en ella vivían 8 personas, la madre y sus 7 hijas/os.

Como maestra de 6to en ese contexto, desde un posicionamiento biomédico y moralizante, que recién al día de hoy reconozco, me pareció importante comenzar a trabajar educación sexual. ¿Cuál era mi intención en aquél entonces? Fundamentalmente era enseñar cómo prevenir el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual. Seguramente desde un lugar de soberbia de clase social, inconsciente, al ser profesional y de clase media -clase media baja, pero media al fin- creía quizás, poder ofrecer los medios para que esas/os niñas/os, “mis niñas/os”, al crecer, tomaran mejores decisiones reproductivas que las/os adultas/os de su entorno. Creía así, quizás, que al hacerlo, podrían construir otros proyectos

de vida con más oportunidades que las de sus familias de origen.

En aquél entonces concebía a la sexualidad reducida a genitalidad, a relaciones sexuales, por supuesto, heterocentradas. 27 años después, reconozco que enseñaba educación sexual desde un enfoque biomédico y moralizante, desde un modelo educativo de carácter enciclopédico, a partir de exposiciones orales y lectura de textos.

Los libros de texto con que contábamos en la escuela, eran parte de un proyecto del gobierno denominado “Un niño un libro”⁴⁹, desarrollado en la década del 90. Eran textos multitemáticos. El libro de sexto incluía algunas páginas con información sobre lo que se titulaba “aparatos genitales” y los cambios en la pubertad. Esta información me impulsaba más aún a trabajar la educación sexual en clase. Los libros de texto siempre han sido creadores de currículum en nuestros haceres en la escuela.

Planificaba la enseñanza de la educación sexual más que nada desde la Biología, incluían contenidos de Anatomía, Fisiología e Higiene, vinculados al conocimiento del cuerpo y la localización de sus órganos, tal como se proponía en el Programa de Escuelas Rurales de 1949, aunque ignoraba la existencia de ese diseño curricular.

Conté con el apoyo de la directora, ella me sugirió que solicitáramos autorización firmada a las familias para quedarnos tranquilas de que estaban de acuerdo en que habláramos estos temas en el aula. Si bien en esa época ya estaba firmada y vigente a nivel internacional la Convención de los Derechos del Niño (1990), en el país todavía estábamos lejos de contar con normativas que garantizaran la educación sexual como un derecho de niñas/os y adolescentes en la escuela.

⁴⁹ Al finalizar el período de dictadura, el CODICEN -órgano del gobierno que tiene a cargo la educación pública no universitaria en Uruguay- solicitó los servicios de la Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para hacer un diagnóstico sobre el estado de la educación en el Uruguay. (ANEP, 2005, pág. 35). Se realizó entre 1990 y 1994. Los resultados llevaron a reflexiones posteriores sobre cómo formar en lectoescritura a niñas/os de edad escolar en cuyas casas no existían libros, ya que, en esa época, en uno de cada cinco de sus hogares no había ni uno solo. Y por “libro” no se referían a un material escrito de calidad, sino sencillamente a “un ejemplar de un conjunto de páginas impresas unidas bajo una carátula que relaten alguna historia, expliquen alguna cosa o ilustren alguna situación”. (CEPAL, 1990, pág. 127). Se desplegaron varios instrumentos desde las políticas públicas procurando incrementar la equidad, eficiencia y calidad de la educación pública. Dentro de dichos instrumentos, comienza a forjarse un plan integral con los fondos del Banco Mundial, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria, también conocido como MECAEP. (The World Bank, 2002), y algunos proyectos paralelos como lo fue el Proyecto “Un niño un libro”. Se llevó a cabo mediante la financiación de entes privados, en su mayoría nacionales. Apuntaba a “paliar un grave problema de nuestro sistema educativo, la carencia de libros en las casas de los escolares y en las propias escuelas” (CID, 1993, interior de cubierta). Mediante este proyecto se otorgaba un libro elemental para cada estudiante de las escuelas públicas uruguayas durante los seis años de educación primaria con la finalidad de acercar materiales de la cultura escrita a niñas/os de diferentes contextos. (CID, 1993, interior de cubierta). Se editaba y adaptaba su contenido (en mayor o menor medida) todos los años. Se caracterizaba por ser multitemático, abarcando diversos aspectos del programa oficial de educación primaria (CID, 1993, interior de cubierta) (Elizondo, Prestes y Todeschini, 2021, pág.15).

En la educación pública uruguaya, desde los programas del 1949 y el 1957 hasta la década del 1990, la supresión y el silencio caracterizaron la enseñanza de la educación sexual en la escuela. Recuerdo que algunas de las familias se aproximaron a la escuela para agradecer que habláramos de “esto” pues ellas no sabían cómo hacerlo en

El silencio y la represión formó parte de nuestras biografías como personas adultas en dicho período, no sólo en educación sexual sino en muchísimas dimensiones de nuestra vida como ciudadanas/os.

En esos años intermedios todas/os las/os adultas/os vivenciamos la violenta interrupción de la vida democrática que sufrió el país de 1973 a 1985. La dictadura militar dejó profundas heridas traumáticas en todas/os las/os uruguayas/os, quedando marcas en las psiquis y los cuerpos, incluso de quienes no habían nacido en esos años (Beristain en López, 2018). El silencio, casa.



Figura 4. Libro “Un niño un libro” de Sexto año, Uruguay: ANEP, CODICEN⁵⁰

⁵⁰ Como pueden ver en el texto aparecen en negrita los órganos genitales asignados a la mujer vinculados con la reproducción. La vulva aparece nombrada pero no está en negrita y no se nombra el clítoris. El deseo y el placer es un contenido excluido de la currícula escolar.

el miedo, el obedecer sin resistir o reflexionar, son algunas de esas profundas huellas.

Las/os niñas/os de aquél 6to año, hoy adultas/os, me desafiaron como maestra. Hicieron muchas preguntas, muchas de ellas nunca me las había planteado hasta el momento, no sabía qué ni cómo responder. Salí en busca de herramientas o estrategias que me permitieran ofrecer respuestas. Gracias a sus inquietudes inicié mi formación como educadora sexual. Si no hubiesen confiado en mí para plantear sus dudas no estaría aquí⁵¹. En aquella época nunca imaginé la multiplicidad de oportunidades, experiencias y vivencias que disfrutaría al iniciar este trayecto.

¿Hasta cuándo y de qué largo nos crecen los vellos allá abajo?
¿Cómo te das cuenta cuando una mujer está excitada?
¿Por qué cuando la mujer se desarrolla le crecen las caderas?
¿Es verdad que después de tener relaciones se te estira el cuerpo?
¿Cómo te das cuenta que estás enamorado?
¿Por qué se excitan las personas cuando se besan el cuello?
¿Por qué cambia la voz del varón en la pubertad?
¿Por qué sale semen del pene?
¿Por qué las personas se masturban?
¿Las mujeres se masturban? ¿Cómo lo hacen?
¿La masturbación es una muestra de que eres homosexual?
¿Por qué algunas mujeres sienten molestias o dolores durante la menstruación?
¿Es verdad que no se puede ir a la playa cuando se está menstruando?
Si una mujer no se ha desarrollado y se masturba ¿Le puede pasar algo?

Algunas de las preguntas planteadas por el grupo de 6to año con que inicié mi trayecto de enseñar educación sexual en la escuela, Uruguay, fines de la década del 90.



⁵¹ Felizmente, en una reunión que tuve con ellas/os, 20 años después, a la que me invitaron luego de encontrarme por redes sociales, pude agradecerles en persona, agradecerles su entrega, su confianza, sus inquietudes. Son quienes lograron que iniciara este camino que no tiene vuelta atrás.

Figura 5. Foto del grupo de estudiantes de 6to año de la escuela pública donde comencé a enseñar educación sexual en la década del 90. Actualmente, todas/os son adultas/os de más de 30 años de edad.

Nuevas formas a fin de siglo: primer programa de educación sexual en la educación pública

Años antes de mis primeros inicios en la enseñanza de la educación sexual en la escuela, del 1990 al 1995, se implementó en Uruguay el primer Programa Nacional de educación sexual.

El 1º de marzo de 1985 las/os uruguayas/os recuperamos la institucionalidad democrática, y casi un mes después, se aprobó la Ley de Emergencia de la Educación N° 15739.

En las últimas décadas del siglo XX se registra una progresiva reducción del tamaño de la familia nuclear en el país, aumentan los divorcios, se incrementan las uniones libres y los hogares uniparentales, se extiende la educación inicial, se constata una creciente atención sobre el cuerpo, un ejercicio más fluido de la sexualidad, la asignación de un nuevo lugar al placer sexual -pasa de ser un fetiche a ser un signo de salud-, la presencia de la sexualidad en la televisión y la publicidad, la visibilidad de los grupos homosexuales y la construcción de nuevas identidades sexuales (Porzecanski en Darré, 2005).

En ese contexto, se crea en 1990, el primer Programa Nacional de Educación Sexual en la órbita del Consejo Directivo Central (CODICEN). Responde a un “antiguo anhelo en el que convergen las inquietudes -y voluntad- de distintos consejeros de los subsistemas” (Darré, 2005, pág.139). Las/os consejeros eran docentes con prolongada experiencia, iniciaron sus carreras en zonas periféricas y conciben al programa como una deuda del sistema educativo hacia las/os adolescentes (Darré, 2005).

El Programa se origina en educación media. Surge de los propios actores institucionales, no contó con presupuesto específico y su permanencia dependió directamente de la voluntad y firmeza de sus organizadores (Darré, 2005).

En lo personal, tanto mientras estudiaba en magisterio, como cuando inicié el ejercicio de mi profesión en la escuela, nunca escuché de este programa. En cambio, una de la co/investigadoras, Alema, participó de esta iniciativa,

fuimos a instancias de formación en las que era condición indispensable ser profesora de formación docente de psicología evolutiva o de la psicología de la educación. Después permitieron a los profesores de Biología porque tenían muy poca gente. Ahí apareció la propuesta de que pudiéramos trabajar en talleres, y cuando lo quisieron instaurar en la órbita de CODICEN, en el ámbito donde hubo mayor apertura fue en primaria. (Entramado de voces con Alema, 2021)

Flores Colombino (2008), experto en sexología, afirma que el programa es un hito en la historia de la educación sexual del país. Se proponía la educación sexual desde un enfoque interdisciplinario: biológico, psicoafectivo, sociocultural y ético. Si bien se origina en

educación secundaria, busca integrar a los otros subsistemas, contemplando su diversidad, tanto de los presupuestos teóricos como en la práctica, para ello, incorpora docentes, familias, directoras/es e inspectoras/es de los diferentes subsistemas.

Otra de las originalidades del Programa que ha dejado fuertes huellas en nuestros haceres en educación sexual, es la articulación con otras instituciones del Estado, con organismos internacionales y con organizaciones de la sociedad civil, con la convicción de que “Las personas convocadas desde fuera del sistema son importantes pero son los propios docentes los que tienen que producir el cambio” (Cerruti, 1997; en Celiberti, 2005: 164).

Se logró la sensibilización de más de siete mil docentes en todo el país -profesoras/es y maestras/os- y se implementó la inserción curricular de la temática en una experiencia piloto que incluyó liceos de todo el país, además de una consulta a familias y talleres con estudiantes de secundaria.

En mi caso, integraba una región, éramos cuatro compañeros, era un curso que nos llevaban a hacer prácticas a las instituciones educativas con tribunales, uno de los miembros era Stella Cerruti. Éramos pocos, cuatro grupos para todo el país. Por ejemplo, a nosotros nos tocó trabajar en Minas, Lavalleja, Melo, Treinta y Tres. Llegamos hasta trabajar con familias, porque primero la propuesta era trabajar con directores e inspectores de primaria. Luego, directores e inspectores de educación media, secundaria y UTU. Después llegamos a los profesores. Se llamaban cursos de sensibilización. Teníamos un componente pedagógico-didáctico, otro psicológico y otro desde la biología, que siempre fue una debilidad. (Entramado de voces con Alema, 2021)

La visión integral de la educación que plantea el Programa se opone al relato dominante en la educación de la época, la visión instrumental. Desde la teoría del capital humano, en esta década, se había dejado de lado la formación de la persona para ocuparse de aquellos conocimientos vinculados a la realidad en la que vivían quienes aprendían. Se entiende que el aprendizaje debe ser de utilidad práctica, el conocimiento debe ser utilizable a corto plazo, aprovechable en la vida cotidiana.

En contraste, el Programa de Educación Sexual propone una educación sexual que apunte a la “creación de un espacio de diálogo, de reflexión y de desarrollo del espíritu crítico: a promover una mentalidad abierta al cambio” (Darré, 2005, pág.138), que favorezca la formación integral de seres humanos libres.

Para atender este propósito se plantea una educación sexual alejada de relaciones pedagógicas verticalistas, supone a las/os docentes en el rol de Agentes de Cambio y Promotoras/es de Salud (Darré, 2005).

El programa se posiciona desde una perspectiva constructivista. Considera a la sexualidad como elemento inherente al ser humano desde el momento de la concepción hasta la muerte, un elemento que integra la personalidad y está influida por el contexto social, que posibilita una comunicación plena entre las personas (Darré, 2005).

Propone diferenciar la sexualidad de los comportamientos animales, la promoción de la equidad entre los sexos, el respeto mutuo, la valoración del placer, la preservación de la familia como marco fundamental para el desarrollo, la ética social comunitaria y personal, y la salud integral de acuerdo con el concepto de salud de la OMS (Darré, 2005).

La implementación de este primer programa de educación sexual configuró la creencia de que se podría incorporar definitivamente la educación sexual en el sistema educativo formal público (Alema en tertulia dialógica, 2023). El proceso histórico evidenció que se necesitaría de una ley para formalizar dicha incorporación. Incluso, el estado actual de la implementación de la educación sexual en el sistema educativo nos permite afirmar que una ley no es condición suficiente para garantizar la educación sexual en la educación pública. Igualmente, debemos resaltar que la existencia de la ley al menos habilita y legitima la enseñanza de la educación sexual en las instituciones educativas.

En 1995, luego del cambio de autoridades en el gobierno, el primer programa de educación sexual en la educación pública fue desarticulado. José Claudio Williman, vicepresidente del CODICEN en ese entonces, queda señalado como el principal responsable del desmantelamiento. En un artículo periodístico manifiesta su disconformidad con los lineamientos del programa, señala que discrepa con enfocar la heterosexualidad como un hecho indiferente y el tratamiento de las diferencias de conducta social como meros hechos culturales.

En el período de postdictadura militar en el país, afirma Sempol (2013), el discurso hegemónico de la lucha por las libertades excluía la libertad sexual. Se trata de un relato dominante claramente heteronormativo y sexista. En la “polaridad discursiva «pueblo» versus «dictadura» había claramente sectores sociales marginados, que luego no participaron de los beneficios de integrar la nueva democracia: homosexuales, lesbianas, travestis” (Sempol en Benedet y López, 2015, pág.16).

Cristalización del Programa de Educación Sexual en ANEP, primeras décadas del siglo XXI.

Todo acontecimiento tiene un comienzo, y los comienzos se ubican en lugares dinámicos que generan elementos dispersos que se acumulan y se interconectan, haciendo posible el acontecimiento (Foucault, 1988). A sabiendas de ello, planteamos lo que para nosotras es el comienzo de nuestra historia como formadoras de educación sexual en el sistema educativo público uruguayo, la cristalización del Programa de Educación Sexual (PES) en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En principio, cabe recordar que ANEP⁵² es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todo el territorio nacional. Fue creado en el período de restauración democrática a partir de la Ley N° 15.739, anteriormente mencionada.

La creación del Programa de Educación Sexual (PES) dentro de ANEP comenzó en el año 2005, a partir de la llegada por primera vez al gobierno nacional de un partido político de izquierda, el Frente Amplio (FA). En su programa político el FA incluía, como políticas prioritarias, la educación en general y la educación sexual en particular (Benedet y López, 2015).

Desde mediados de la década del 90 y hasta el año 2005, más allá del abordaje de los aspectos biológicos, la educación sexual en la educación formal del país, estuvo en silencio (Diego Rossi en Zignano y Franco, 2022).

Según las autoridades educativas de la época, “la administración que asumió en 2005 recogió una larga aspiración del cuerpo docente y de la sociedad civil e integró la educación sexual entre sus políticas prioritarias” (ANEP.CODICEN, 2010, pág.113).

En ese momento histórico, existe un contexto jurídico que legitima el derecho a la educación sexual integral como parte del desarrollo pleno de las personas (DIEE, 2017). Existían leyes y decretos nacionales aprobados, tanto en el contexto educativo como en el de la salud, así como acuerdos, tratados y declaraciones internacionales⁵³ que garantizan el derecho a la educación sexual integral como parte del desarrollo pleno de las personas (DIEE, 2017).

El proceso de formulación del PES se puede subdividir en dos momentos: un primer tramo de diseño entre 2005 y 2007, y un segundo tramo, en que inicia su implementación, entre 2008 y 2009. Nosotras, las co/investigadoras, desde diferentes roles (maestras de aula,

⁵² Comparto organigrama en Anexo 1.

⁵³ Se crea la Comisión de Educación Sexual de la ANEP (Resol. 1.100213/05), el Sistema Nacional Integrado de Salud (Ley 18.131 y Ley 18.211/2007). Se aprueba la Ley de Defensa del Derecho a la Salud Integral (Ley 18.426/2008), la Ley General de Educación (Ley 18.437/2008), el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004, actualización 2010), el decreto de obligatoriedad en las instituciones de salud del país de contar con servicios integrales de Salud sexual y Reproductiva (Dec. 383/2010 y 9/2011), la Ley de Interrupción voluntaria del embarazo (Ley 18.987/2012). En cuanto a declaraciones, acuerdos y cartas internacionales que enmarcan el trabajo del PES cabe mencionar las siguientes: la Declaración Prevenir con Educación (Ministros de Salud y Educación de América Latina y el Caribe 1º de agosto de 2008, México), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), La Convención de los Derechos del Niño (1989). En cuanto a las alianzas del PES a nivel interinstitucional, se pueden señalar la Comisión Interinstitucional sobre Educación Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos (ANEP, MSP, MIDES y UNFPA), la Red de Género de ANEP, el Comité de Erradicación del Trabajo Infantil, la integración de equipos de trabajo con Inmujeres (MIDES), la articulación de intervenciones con otros programas del sistema educativo (Compromiso Educativo, ProArte, Tránsito Educativo, Dirección de Derechos Humanos), y la coordinación de actividades educativas con los Programas de Salud del MSP (ANEP. PES, 2014).

docente del PES, educadoras representantes de organizaciones de la sociedad civil, etc.), de una manera u otra, transitamos ambos tramos.

En el año 2005, mediante la Resolución N° 4 del CODICEN se crea una Comisión de Educación Sexual asignándole “como cometido principal la elaboración de un Proyecto sobre Educación Sexual para la educación pública uruguaya”. De acuerdo al proyecto elaborado por esta Comisión, en el año 2008, se crea el PES.

La formulación se desarrolló básicamente a partir de una alianza estratégica con el sector de salud, de acuerdo a lo expresado en la resolución mencionada. Si bien la propuesta elaborada por la Comisión de Educación Sexual suponía consultas a estudiantes, familias, organizaciones de la sociedad civil que trabajaban con la niñez y educación sexual, la academia y otros actores estatales, la participación de estos actores en el diseño y la implementación del programa se concretó desde un papel secundario (Benedet y López, 2015).

Un actor relevante en el proceso de implementación del PES fue el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Esta agencia especializada de la ONU (Organización de Naciones Unidas) contribuyó a la incorporación de la perspectiva de género en el programa.

La Ley General de Educación N° 18437, aprobada finalmente en el año 2008, determina a la educación sexual como una de las ocho líneas transversales a contemplar en las diferentes modalidades de enseñanza, asegurando de ese modo, al menos a nivel legal, su incorporación en todo el sistema educativo. En el Capítulo VII, artículo 40, se plantea que “la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma”.

De esta manera, se consagra a nivel país, el derecho a la educación sexual de niñas, niños y adolescentes. Las/os docentes ya no tendríamos que seguir enviando comunicados escritos para que las familias firmen y autoricen a hablar del tema en la escuela. Igualmente, cuando inició el IFS, en el año 2014, todavía muchas/os colegas seguían creyendo que esto era necesario. ¡Se necesita el transcurrir de muchísimo tiempo y muchas estrategias de formación y difusión para cambiar las prácticas instauradas y naturalizadas en la escuela!

Finalmente, se crea el PES integrado en la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo de ANEP, con el objetivo principal de “fortalecer la Educación Sexual como espacio pedagógico del Sistema Educativo, con estrategias e instrumentos que permitan su abordaje y desarrollo, enfatizando en la calidad del proceso educativo ofrecido, para establecer su institucionalidad de forma definitiva” (ANEP. PES, 2014).

Gracias a las consultas y debates previos, el programa no se implementó a través de un plan piloto sino que se instaló al mismo tiempo en todo el país, esta estrategia de implementación distingue a Uruguay del resto de los países de la región (Rossi en Zignano y Franco, 2022).

El PES trabaja en tres líneas generales: formación docente, producción de conocimientos e incorporación de centros de documentación y referencia departamentales (DIEE, 2017). Se instituye como programa que coordina y organiza la implementación de la educación sexual en todos los subsistemas educativos: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) -que se encarga, en teoría, si no existiese rezago, de la educación de niñas/os de 3 a 12 años-, Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) - que conforman la educación media-; y el Consejo de Formación en Educación (CFE) -que tiene a su cargo la formación de las/os futuras/os docentes de todos los niveles educativos.

Una de las primeras acciones del PES fue el desarrollo de un Seminario taller de incorporación formal de la educación sexual al sistema educativo. Con esta instancia inicia la formación de las/os docentes de todos los subsistemas de ANEP, generando, además, un espacio de intercambio y reflexión sobre el tema, mientras se concreta la asignación de recursos presupuestales destinados al PES (ANEP. PES, 2008).

Ese gran encuentro se planificó junto a las organizaciones de la sociedad civil que trabajaban en educación sexual en la educación no formal. Fue un seminario de varios días, con presentaciones teóricas y talleres con docentes, directoras/es e inspectoras/es agrupadas/os por subsistemas.

En ese entonces, ya educadora sexual egresada de la Asociación Civil Espacio Salud, fui invitada a formar parte del seminario como formadora. Esto supuso el desarrollo de dinámicas movilizadoras con docentes que habían sido mis profesoras/es en la formación de grado. Se movilaron sus resistencias ante la educación sexual y mis miedos de trabajar con ellas/os que habían sido mis docentes, poniendo en tensión las relaciones saber-poder que hacían a nuestras biografías.

El seminario generó multiplicidad de reverberaciones en todas/os quienes participamos. Recuerdo hasta hoy, los nervios y la ansiedad que me invadían el cuerpo al inicio de cada taller. Fue una semana afectiva y afectante en la historia de la educación sexual del país, en nuestra historia como formadoras y en mi propia historia en este tema.

En cuanto a la producción de conocimiento, el PES produce y profundiza en aspectos conceptuales y metodológicos articulando con el Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (IPES) y la Universidad de la República (UdelaR), brindando instancias de formación y capacitación, presencial y a distancia (DIEE, 2017).

Desde el marco conceptual del PES, se promueve la enseñanza de la educación sexual desde un enfoque integral y de manera transversal. Se la considera un proceso vinculado a la formación de las personas, “que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial, de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital, en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad” (ANEP. PES, 2008)

Después de un largo y complejo proceso histórico que, como vimos, comenzó hace poco más de 100 años con Paulina Luisi, la educación sexual pasa a ser un cometido más del sistema educativo uruguayo, se logra instituir y transparentar el currículum en sexualidad en toda la educación formal,

¿Esto supone una toma de posición respecto, por ejemplo, del actual sistema sexo-género, modelos de familia y relaciones afectivo-sexuales que se quieren promover en el país? Por supuesto que sí, es inevitable. ¿Supone la instalación de un discurso único, portador de verdad, que genere una matriz de pensamiento al respecto? Por supuesto que no, eso sería negar la esencia misma de la educación, que es presentar opciones para la elaboración de un pensamiento crítico. También podría hacerse esta pregunta: antes de la instalación de la educación sexual como contenido formal del sistema educativo, ¿lo que se transmitía a través del currículum oculto sobre educación sexual, llegaba sin filtro a la mente de los educandos que lo reproducían? De ninguna manera, eso sería negar el lugar de los sujetos destinatarios de la educación que siempre interponen sus subjetividades e historias de vida. Ahora que se explicitó un currículum [...] ¿los niños y adolescentes podrán disfrutar responsablemente de la sexualidad como indica la Ley General de Educación?: desde luego que no, es sólo una aspiración. Pero sí, estarán expuestos a un discurso que, con todas las tensiones del Uruguay de hoy y de siempre, se ha consensuado en espacios democráticos como el deseable, disminuyendo la arbitrariedad de la voluntad individual de los actores educativos (López, 2018, págs.83-84)

El PES cumple un rol vital de articulación en todo el sistema educativo. Trabaja en coordinación con la Comisión de Educación Sexual integrada por una persona representante de cada subsistema.

Cada subsistema diseña una modalidad específica de implementación de la educación sexual. En CES, se implementa de manera transversal, queda a cargo de docentes referentes a nivel institucional. En el CETP, se implementa mediante una asignatura específica, el Taller de Educación Sexual. En ambos casos se define un programa curricular explícito específico (DIEE, 2017). En el CFE, la educación sexual se implementa mediante un seminario de 30 hs, en el último año de la formación de grado (DIEE, 2017).

Finalmente, en educación inicial y primaria, en el CEIP, se incluye la educación sexual en el nuevo diseño curricular aprobado en 2008, el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP). Se incorpora como eje transversal, desde nivel inicial (3, 4 y 5 años) a educación primaria (1ero. a 6to año), con un enfoque multidisciplinar, con contenidos específicos de enseñanza en las Áreas de Conocimiento Social, de Conocimiento de la Naturaleza y de Conocimiento Corporal.

El PEIP, como diseño curricular, estructura un escenario básico que influye en las orientaciones, discursos y prácticas de docentes y estudiantes en las escuelas: ordena recorridos, define y distribuye las grandes divisiones del saber y de la experiencia formativa de las/os niñas/os en la educación formal, desde nivel inicial 3 años, hasta sexto año de educación primaria (Ferrer y Caldani, 2015).

La formalización de los contenidos curriculares transparenta, organiza y regula el campo posible de acción de docentes y estudiantes en educación sexual en la escuela, legitima su tratamiento como contenido de enseñanza y legitima formalmente, por primera vez en la historia, de manera universal, el rol de las/os maestras/os en su enseñanza (DIEE, 2017).

Ahora la educación sexual es nuestra responsabilidad, somos nosotras/os, las/os maestras/os, las/os docentes de Educación Física y de Educación Artística, quienes debemos incorporar la temática en el trabajo cotidiano en la escuela.

El PEIP es un diseño curricular que ha dejado huellas imborrables en la enseñanza en la escuela pública, y más aún en educación sexual, es la primera vez en la historia que se incluye la temática en forma explícita en el currículo oficial en educación inicial y primaria. El PEIP es “un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en la escuela, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación” (ANEP. CODICEN, 2008, pág. 3).

En su momento de creación, formalizó una demanda de actualización general del currículo que planteaban tanto las autoridades políticas como las Asambleas Técnico Docentes (ATD) y la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM). Las demandas respondían a las prácticas curriculares que evidenciaban la necesidad de actualización de muchos contenidos del programa anterior (Programas de Escuelas Urbanas, Revisión 1986), la relocalización de conceptos entre campos disciplinares y la oficialización de contenidos que se enseñaban de hecho en las escuelas sin estar registrados en el programa oficial, entre ellos, historia reciente y educación sexual (Ferrer y Caldani, 2015).

El PEIP expone lineamientos generales sobre la enseñanza en las diferentes áreas de conocimiento, sin embargo, con respecto a la educación sexual, dado que se incorpora de manera transversal, los lineamientos aparecen disgregados en varias áreas de conocimiento, dejando abiertas las posibilidades de conexiones interdisciplinares y el alcance de su tratamiento.

Cabe destacar que la sexualidad en el PEIP se incluye como una de las vías junto a la estética, la educación ambiental y la promoción de la salud, para concretar la idea directriz de integralidad. Las ideas directrices - democracia social e integralidad- dan sentido a la educación y buscan construir ciudadanía contextualizada (ANEP. CEIP, 2008).

Entre las áreas que explicitan la enseñanza de la educación sexual se encuentra el Área de Conocimiento de la Naturaleza, específicamente Biología. En la fundamentación de esta disciplina, se hace referencia a la educación sexual enmarcada en la promoción de la salud, y se aclara que los contenidos necesariamente se complementan con el marco teórico del Área de Conocimiento Social y su visión desde la cultura y la ética (ANEP. CEIP, 2008).

En la fundamentación del Área de Conocimiento Corporal, los contenidos de sexualidad se incluyen puntualmente dentro de corporeidad – motricidad. Se expresa que las capacidades sociales como la comunicación, expresión motriz y el juego son claves para construir el concepto de sexualidad. Se señala que los espacios del Área de Conocimiento Corporal son propicios para la “formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual” (ANEP. CEIP, 2008, pág. 238).

En la fundamentación del Área de Conocimiento Social, en Construcción de la ciudadanía, debajo del subtítulo de Derechos humanos, se explicita el concepto de sexualidad. Esta ubicación da cuenta de algunos sentidos fundamentales: la sexualidad y la educación sexual se entienden como construcciones sociales, la educación sexual es un derecho humano, y está vinculada directamente con la construcción de la ciudadanía.

La localización del concepto de sexualidad en el diseño curricular oficial de CEIP, evidencia coherencia con los marcos conceptuales del PES. Desde el PES se entiende que la sexualidad excede ampliamente los aspectos biológicos, anatómicos y fisiológicos. Se la considera una dimensión constitutiva de las personas, una construcción simbólica a partir del contexto, que no es solo biológica sino también cultural, psicológica, histórica, ética, a lo que podríamos agregar, política, comprometiendo aspectos cognitivos, comunicativos, emocionales y de comportamiento (Resolución No. 4, Acta Ext. No. 35 del 14 de diciembre de 2005, CODICEN)

En el PEIP se explicitan además, elementos estructurales de la sexualidad: “componentes (identidad de género, comportamientos culturales de género y la orientación sexual) y funciones de la sexualidad (reproductivas, eróticas, afectivas y comunicativa-relacionales)” (ANEP. CEIP, 2008, pág.101).

La sexualidad en el programa además, aparece como una de las problematizaciones claves del mundo actual que permite hacer una reflexión crítica de los derechos humanos, junto al género, la discriminación, la cultura para la paz, la tecnología, los medios de comunicación, el trabajo y la ciudadanía (ANEP. CEIP, 2008).

Corresponde señalar que, si bien el currículum oficial influye en las opciones de enseñanza, no las determina en su totalidad. Existen variadas tensiones que se definen entre el carácter prescriptivo del currículum (entendido como documento público que plantea lo que todas/os las/os niñas/os deben aprender) y su carácter abierto (como propuesta que se

recrea en cada escuela y en cada aula a partir de las decisiones didáctico pedagógicas de las/os docentes) (Dussel, 2007).

En la relación afectante, entre prescripción y apertura del PEIP, se difractan las posibilidades de la enseñanza que pueden aportar, simultáneamente a sostener lo común, lo público, lo que deben aprender todas/os, y que contribuyen, además, a que cada quien recree y nutra eso común desde su propia posición, su contexto y singularidad, para que sea plural y democrático, lográndose reelaborar y redefinir en clave colectiva (Dussel, 2007).

Las mediaciones institucionales y personales de los centros educativos y de las/os docentes sobre el currículum prescripto dan una forma particular a lo que sucede en cada contexto, en todas las áreas de conocimiento, y por tanto también en educación sexual. De este modo, cada escuela y cada docente configuran una determinada manera de actuar y pensar la educación sexual.

La implementación de la educación sexual en CEIP, además de la inclusión de contenidos programáticos, supuso, inicialmente, la formación del personal docente en una estrategia de cascada, esto es, se comienza con la formación a las/os inspectoras/es, ellas/os formarían a las/os directoras/es, y luego estas/os, formarían a las/os docentes de aula. Esta estrategia fue imposible de viabilizar (López, 2018), una de las razones de ello, es el gran número de personas que conformamos el colectivo docente de CEIP (casi 25 mil docentes).

Años después de la creación del PES, las autoridades educativas manifiestan su preocupación dado que la educación sexual quedaba librada a iniciativas individuales y no estaba siendo acompañada por propuestas de enseñanza coherentes con los marcos teóricos vigentes (CEIP, Acta Ext. N.º 61, Res. N.º 4, 2013). Estas preocupaciones y las necesidades de formación en educación sexual que manifestaban las/os docentes en todo el país, impulsaron la creación del IFS. Gracias a nuestras/os colegas y sus demandas, disfrutamos del privilegio de ser/construir/palpitar el Área de Educación Sexual del IFS.

Palabras que afloran con un nudo en la garganta⁵⁴

De acuerdo a la autonomía consagrada a los consejos de educación de ANEP por la Constitución de la República Oriental del Uruguay (artículos 202 al 205), y teniendo en cuenta que se requiere contar con docentes que por su profesionalidad y actualización, garanticen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondiente al nivel educativo de cada consejo (cometido consagrado en el artículo 63º inciso a, de la Ley N° 18.437), en el año 2014 se crea, en el ámbito del CEIP, el Instituto de Formación en Servicio (IFS) (CEIP,

⁵⁴ Título desterritorializado del Preludio en la obra de Rolnik (2019). *Esferas de la insurrección*.

Circular N°15, 20 febrero 2014)⁵⁵. Con esta iniciativa se busca expandir la formación en servicio a nivel nacional en educación inicial y primaria (IFS, 2017).

Se entiende que la formación en servicio es

un derecho de los docentes que hace a las condiciones del desarrollo profesional y al ejercicio de su tarea en un mundo de incertidumbres y nuevas demandas; como condición ineludible para una enseñanza de calidad que acompañe los cambios científico-tecnológicos y posibilite los mejores aprendizajes; como requisito para encuadrar la actividad docente en las prioridades de la política educativa reconociendo que ésta requiere elencos docentes comprometidos y críticos; y – por último – como condición sustantiva para hacer efectivas las competencias y facultades que la ley reserva a los consejos de educación, es decir, como herramienta para que las decisiones basadas en la autonomía curricular y pedagógica sean comprendidas, investigadas, debatidas y divulgadas por el Magisterio (Florit, 2018) (IFS, 2017, pág.15-16)

El cometido fundamental de la formación en servicio es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas por las/os docentes en educación inicial y primaria, en el ejercicio específico de sus cargos en el organismo, a partir de la elaboración de distintos criterios, actividades y materiales que acuerden institucionalmente con el fundamento pedagógico didáctico que sustenta CEIP, como forma de hacer efectiva la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas del todo el país (IFS, 2017). Esta formación se relaciona específicamente con las líneas de políticas educativas del CEIP, quedando excluidos todos los procesos de post título y post grado.

El IFS, nuestro querido y extrañado IFS, desde su creación en 2014 hasta su finalización en 2020, diseñó, organizó y gestionó, propuestas de formación (cursos, módulos, seminarios y/o jornadas), gratuitas, descentralizadas y de acceso universal, para todas/os las/os docentes del subsistema, en todo el país, en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Sexual (ANEP. CEIP. Acta N°7 Res. N° 3 Montevideo, 6/02/2014)

A tres años de su desmantelamiento, decimos con orgullo y un nudo en la garganta, que hemos sido parte de un capítulo único en la historia de la educación sexual en la educación inicial y primaria,

La incorporación del Área de Educación Sexual en el ámbito de la formación en servicio en CEIP, en equidad de condiciones administrativas, organizativas y presupuestales que las demás áreas –Lengua, Matemática, Conocimiento Social, Conocimiento de la Naturaleza y Educación Artística– implica el reconocimiento de la importancia de la educación integral de niñas, niños y adolescentes, así como un gran avance en el desarrollo profesional del colectivo docente (IFS, 2019, pág.190).

Como sucede muchas veces, cuando perdemos las cosas nos damos cuenta de su verdadero valor. Actualmente, luego de casi cuatro años de no contar con el IFS, se añora y

⁵⁵ Organigrama en Anexo 1.

duele en el cuerpo la decisión de las actuales autoridades de no seguir con esta propuesta, una verdadera heterotopía, al decir de Foucault (1994).

Una heterotopía refiere a un lugar otro, un lugar de contra/posicionamiento, un espacio real que realiza una utopía (Foucault, 1994). Es así como sentimos/pensamos/vivimos el IFS. Como heterotopía, abrió la posibilidad de nuevos espacios y lugares a partir de cambios en la perspectiva y el mirar la escuela pública y las prácticas de enseñanza.

El Instituto fue una verdadera construcción colectiva⁵⁶. Invertimos mucho tiempo en su construcción, tiempo colectivo. Compartimos desde las mínimas decisiones organizativas, tales como la disposición de las sillas en una sala a fin de habilitar la circulación del conocimiento, o el color y diseño del logo⁵⁷ para representar los sentidos del IFS en la formación de las/os docentes uruguayas/os, hasta las macrodecisiones pedagógico-didácticas, como lo son el enfoque de formación o la perspectiva de evaluación, en coherencia con los grandes relatos legitimados por el diseño curricular oficial.



Figura 6. Logo del Instituto de Formación en Servicio de CEIP (2014).

Quienes fuimos parte de la gestación, desarrollo y fin de esta heterotopía sufrimos con su pérdida. Disfrutamos ser y sentirnos parte de ese espacio otro que nos impulsó a crecer profesionalmente a nosotras como formadoras, y a nuestras/os colegas/os docentes, repercutiendo, sin dudas, en la mejora de los aprendizajes de niñas y niños en las escuelas públicas del país.

Cuando iniciamos el trayecto en el IFS, y elegimos los cargos en el 4to piso del edificio de CEIP ubicado en Ciudad Vieja, Montevideo, creo que no entendimos a cabalidad, por lo menos las que conformamos el equipo de educación sexual, el gran paso que estábamos dando en la historia de la educación sexual en la escuela uruguaya.

Al igual que todas las áreas del IFS, el equipo técnico del Área de Educación Sexual

⁵⁶ Para ampliar acerca de la historia y las prácticas del IFS sugerimos leer las tres publicaciones denominadas "Trayectos recorridos. Construcciones colectivas". Fueron elaboradas por el colectivo docente del instituto y se encuentran disponibles en https://www.dgeipág.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=184

⁵⁷ El logo del IFS, al igual que el logo del GRIDEN, lo diseñó mi ahijada, una mujer hermosa que dejó atrás sus estudios de diseño, pero nos regaló estos productos con fuertes lazos afectivos en nuestras historias.

estaba conformado por una coordinadora, dos integrantes de equipo y nueve formadoras (2018). Desde la creación del IFS, en el año 2014, hasta el 2019, año en que elegí la Coordinación Adjunta del IFS, tuve el enorme placer y privilegio de ocupar, casi ininterrumpidamente⁵⁸, el rol de Coordinadora del Área de Educación Sexual.

Desde la coordinación del área nos encargamos, por un lado, del diseño e implementación de las instancias de formación de formadoras, y por el otro, de impulsar, orientar, acompañar y monitorear el desarrollo de las propuestas de formación en educación sexual de las/os docentes del organismo, en todo el país.

Uno de los pilares fundamentales, más potente y distintivo del IFS, es la formación permanente del propio equipo técnico (IFS, 2018). La formación de formadoras/es comprendió principalmente dos componentes: las instancias de formación de los equipos y los espacios de coordinación.

En estos espacios presenciales, mensuales, discutimos, acordamos, construimos y profundizamos en los marcos de referencia, enfoques y modalidades de enseñanza de la educación sexual en la escuela y en la formación en servicio. Eran instancias de gran movilización. Todas las áreas del IFS trabajábamos en simultáneo. Se convertían en espacios de verdadero entramado afectivo y afectante, momentos en los que nos sentíamos “el colectivo del IFS”.

Desde los comienzos, en el equipo técnico del Área de Educación Sexual priorizamos la horizontalidad en la toma de decisiones y la participación en el diseño de la propuesta de formación. Nuestros diversos recorridos, multidisciplinarios, convergían en un tramo en común, la formación en el PES. Esta intersección significó una fortaleza al momento de definir y acordar los marcos de referencia didácticos, pedagógicos y disciplinares para la enseñanza de la educación sexual.

Asumimos el desafío de la construcción de una propuesta de formación en servicio, centrada en la reflexión sobre las prácticas, que diera cuenta de las necesidades reales de las/os maestras/os en la implementación de los contenidos de la educación sexual del PEIP en el aula.

El proceso de la búsqueda de respuestas implicó la profundización y fortalecimiento del enfoque pedagógico así como la construcción de un modo de hacer propio del Área de Educación Sexual basado en la revisión de las propias creencias y la metodología integral que incluye las esferas del sentir, el pensar y el actuar, en coherencia con los marcos del PES, vigentes en las políticas públicas en la educación formal uruguaya.

La propuesta del IFS supuso desde el inicio la retroalimentación por parte de las/os

⁵⁸ En el año 2016, asumió otra docente el rol de Coordinadora y me desempeñé como Integrante del Equipo de Coordinación del Área de Educación Sexual.

docentes participantes de las propuestas de formación. Utilizamos diferentes estrategias, presenciales y a distancia, para recabar sus opiniones, necesidades, ideas y percepciones. Con esos aportes, desarrollamos un proceso continuo de seguimiento y mejoramiento de la propuesta de formación.

El IFS permitió ampliar y profundizar la formación de las/os docentes de CEIP en educación sexual. Desde 2014 hasta el último semestre del 2020, desarrollamos 73 cursos semipresenciales de educación sexual en todo el territorio nacional. Participaron 3713 docentes (inspectoras/es, directoras/es, maestras/os, profesoras/es de Educación Física, talleristas).

Entendemos que esta tesis es parte de nuestra historia como formadoras del IFS, aunque ahora ya no exista, nuestros decires, sentires y haceres en este campo están situados desde esa historia en común.

Como hemos visto, la sexualidad en Uruguay está marcada por interdicciones, silencios y ocultamientos, en una sociedad androcéntrica, heteronormativa, que niega/reprime el placer sexual, sobre todo en la niñez, con muchos años de implementar educación sexual desde el enfoque biomédico y moralizante, y los menos, desde un enfoque integral.

Nuestra subjetividad como docentes se ha con/formado en un contexto de desconfianza de nuestra voz en el tema. No hemos sido voces legitimadas en el entramado discursivo de la sexualidad hasta hace muy pocos años atrás.

Estos hilos de historia se hacen cuerpo en muchas/os de nosotras/os, como personas y profesionales de la educación, se activan inconscientemente cuando nos disponemos a hacer nuestro trabajo. Es un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica, que nos acompaña permanentemente en la docencia. Tener en cuenta estos saberes supone reconocer que las/os docentes “tienen un saber experiencial que requiere ser reflexionado y deconstruido para su transformación y/o apropiación” (Corona, 2003).

Todas las personas contamos con una historia sociocultural, familiar y personal con respecto a la sexualidad (López y Quesada, 2002), tenemos una experiencia de vida en la que hemos aprendido una relación significativa con nuestro cuerpo y nuestra sexualidad, tenemos concepciones construidas a través de nuestras propias biografías personales acerca de lo que se entiende por educación sexual y educación sexual en la escuela.

Nuestro mayor desafío como formadoras de educación sexual en el IFS fue la construcción de una propuesta con enfoque feminista y decolonial, que permitiese a cada docente, descentrarse, convirtiéndose a sí mismas/os en objeto de análisis, analizando sus sentires, pensares y haceres en educación sexual, es decir, reflexionar y deconstruir su saber experiencial para transformarlo. En este sentido, la práctica reflexiva se convirtió en la estrategia metodológica privilegiada. Desde esta opción metodológica, la formación parte de la persona y no del saber teórico, se tiene en cuenta la experiencia personal y profesional

para la actualización y la mejora de las prácticas, en un proceso marcado por la horizontalidad en el encuentro pedagógico.

Una de las fortalezas de la práctica reflexiva es que permite visibilizar las teorías en uso, teorías implícitas que son las que determinan el curso de acción docente (Anijovich, 2014). Este aspecto es especialmente relevante en el Área de Educación Sexual, dado que existen diversos estereotipos, creencias y tabúes que subyacen en el accionar docente, en los temas que abordan y los que omiten, en su forma de estar y vincularse con los niños, niñas y familias en torno a las temáticas de sexualidad (IFS, 2019, pág.193)



Figura 7. Foto durante una de las instancias de formación de formadoras/es en el IFS, Área de Educación Sexual. Elaboración propia (2018).

La metodología lúdica y de taller, las dinámicas vivenciales, el trabajo corporal, el análisis de vivencias y sentimientos, la planificación y análisis colaborativo de propuestas de aula fueron algunos de los dispositivos que más utilizamos en el Área de Educación Sexual del IFS. ¡Qué tiempos inolvidables! Hoy podemos decir, como dice Jorge Carbajal, cantante del folklore uruguayo, conocido como el Sabalero, en la canción “Chiquillada”⁵⁹: *Lindo haberlo vivido, para poderlo contar*. Sin dudas, todo lo vivenciado forma parte de nos/otras y es parte del camino de investigación, lo construido y experimentado en el tiempo de vida institucional del IFS permea todo el texto y la investigación que habitamos.

⁵⁹ Disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=CL6JQzJ6vnY>

Pretérito imperfecto

En el año 2012, a cuatro años de implementación del PES, y dos años antes de la creación del IFS, CEIP y UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) coordinaron una evaluación de la implementación de la educación sexual en el subsistema de educación inicial y primaria⁶⁰. Los resultados fueron entregados al IFS en el año 2015 pero no se publicaron. De acuerdo a ellos, los temas de educación sexual más enseñados en las escuelas eran las relaciones de género, las características y manifestaciones de la sexualidad en las diferentes etapas de la vida, anatomía y fisiología de genitales internos y externos, y la reproducción humana.

El 46,7% de las/os docentes encuestadas/os –que en su mayoría contaban con alguna formación en el área-, acuerda que “*deben ser tratados todos los temas de educación sexual*”, mientras que el 47% entiende que “*no se debe abordar placer y erotismo*”, y un 39,7% considera que “*no se deben abordar contenidos vinculados con relaciones y prácticas sexuales*”.

Los contenidos vinculados a erotismo y diversidad sexual son los que despiertan mayores resistencias por parte de las/os docentes, y los menos enseñados.

Las/os docentes expresan temores ante posibles críticas que puedan recibir en el caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten, o porque enseñando contenidos de educación sexual pueden entrar en temas de presunta responsabilidad familiar. Estos temores se conectan tanto con el escaso conocimiento del marco legal vigente como con las inseguridades esperables, pues, como vimos, ya hace un siglo atrás, Paulina Luisi hacía planteos similares, la legitimación de la voz docente en la educación sexual en la escuela es bastante reciente en el tiempo.

A partir de las actividades de monitoreo que proponíamos en el Área de Educación Sexual en el IFS, años después de la encuesta de UNFPA, continuamos constatando que los temas enseñados con mayor frecuencia son los vinculados a la perspectiva de género, sobre todo roles de género, estereotipos, división sexual del trabajo, y el papel de la mujer en la historia, contenidos más que nada, del Área de Conocimiento Social en el PEIP.

En relación a los contenidos vinculados a la dimensión biológica de la sexualidad, frecuentemente se enseña anatomía de los genitales externos en nivel inicial (4 y 5 años) sobre todo, a partir de emergentes comunes en esas edades, como lo son las situaciones de autoconocimiento y reconocimiento corporal entre pares. En tercer ciclo de primaria (4to, 5to y 6to), muchas veces también se enseña anatomía y fisiología de genitales externos e internos, y temas vinculados a la pubertad, la reproducción, la salud sexual y la salud reproductiva, a partir de proyectos o secuencias didácticas, y en muchas ocasiones,

⁶⁰ Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/encuesta-nacional-sobre-educacion-sexual/>

recurriendo a charlas de actores de salud, la voz del ámbito médico, desde principios del siglo pasado, tiene legitimidad en este tema.

En general, no se observa la enseñanza de la educación sexual desde la interdisciplinariedad. Convengamos que tampoco la organización y estructura del PEIP (2008) se orienta en ese sentido, su organización en áreas de conocimiento y disciplinas, con una amplia selección de contenidos en cada una de ellas impulsa finalmente la secuenciación y profundización disciplinar, alejándose de propuestas inter o transdisciplinares.

En cuanto a los aspectos didácticos, desde el acompañamiento a las prácticas en las escuelas del país, observamos que en la enseñanza de la educación sexual, muchas veces se diseñan propuestas vinculadas con temáticas e intereses del mundo adulto, sin tomar en cuenta, el cuerpo sentido, vivido y habitado por las/os niñas/os, así como sus intereses. Son poco frecuentes las prácticas de enseñanza que evidencian reconocer a las/os niñas/os como sujetas/os sexuadas/os, generalmente no se consideran sus culturas sexuales⁶¹, ni sus saberes en sexualidad.

En las instancias de acompañamiento a las prácticas de enseñanza durante el trabajo en formación en servicio, apreciamos asimismo, escasa diversidad en las actividades de educación sexual que se proponen en las escuelas. Incluso aparecen algunos recursos didácticos y propuestas utilizadas en la mayoría de las escuelas, a lo largo y ancho del país, más allá del contexto escolar o de las edades de las/os niñas/os, y/o sus intereses y necesidades. Entre ellas, por ejemplo, el uso de los cuentos de Adela Turin, *Rosa Caramelo* (1975) y *Arturo y Clementina* (1976), ambos utilizados para la enseñanza de contenidos de género, enseñados desde el campo disciplinar de la lectura.

Nos dimos cuenta asimismo, que muy pocas veces se recurre a dinámicas o estrategias vivenciales y lúdicas. Predominan las actividades individuales, centradas en la lectura y escritura. La quietud corporal, el distanciamiento entre los cuerpos, el silencio y la preponderancia del trabajo con la razón más que con lo sensible y emocional, son las características más comunes en las actividades que se proponen. Estas evidencias nos motivaron a focalizar las propuestas de formación en servicio en metodología lúdica.

Pablo López, luego de escuchar la presentación del pre-proyecto de esta investigación, en el 2018, me invitó a reflexionar acerca de si estas características de las prácticas de enseñanza se observan sólo en educación sexual o se reiteran en las otras áreas del conocimiento. Su pregunta me permitió reconocer que estas lógicas didácticas no son específicas del campo de la educación sexual, se observan en las pedagogías escolares en general. Responden a relatos dominantes (Yedaide, 2021) en torno al lugar del cuerpo en

⁶¹ Esta noción aparecerá en todo el recorrido del texto, siempre la utilizamos en/desde la concepción de Britzman (2016) tal como la explicamos anteriormente.

la escuela, los vínculos entre niñas/os y docentes, la relación con el saber en las relaciones pedagógicas, grandes relatos en los que todas/os nos hemos con/formado como docentes y como sociedad.

Las prácticas de enseñanza de educación sexual en la escuela evidencian alejarse de la interdisciplinariedad y la integralidad que se plantea en el marco conceptual del PES. Constatamos además, que la transversalidad consagrada en los documentos de política pública, en la realidad escolar, termina por convertirse en invisibilidad. La educación sexual se evapora en las prácticas, queda reducida muchas veces a acciones aisladas, vinculadas a temáticas del mundo adulto o a intervenciones puntuales ante emergentes.

La urdimbre de este pretérito imperfecto nos motivó a preguntarnos ¿cómo entender la transversalidad, la interdisciplinariedad y la integralidad en la educación sexual para afrontar la fluidez y variabilidad del contexto?, ¿qué podemos aportar nosotras como formadoras, desde nuestras trayectorias, para seguir avanzando en la enseñanza de la educación sexual en la escuela?

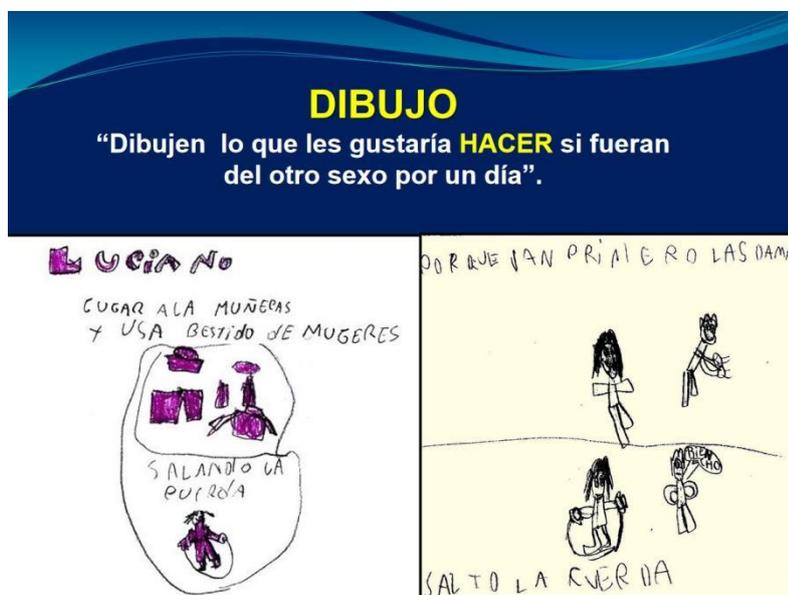


Figura 8. Consigna y producciones de niñas/os de 2do año en el marco de una secuencia de estereotipos de género en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2010).

Umbrales de la investigación

El primer tema que pensamos investigar fue las pedagogías escolares que desarrollan las/os docentes de educación inicial y primaria cuando enseñan educación sexual. En el camino de indagación me di cuenta que el conocimiento construido a partir de este tema no aportaría mucho más de lo que ya sabemos al respecto.

Transcurrido un fluido y dinámico intercambio con Paula -co-directora de tesis-, Marita -directora de tesis- y Pablo López -lector del pre-proyecto-, identifiqué varios temas

vinculados a la educación sexual en la escuela que resultaban relevantes y factibles: la metodología lúdica, el uso de las Tic's, los componentes de la didáctica de la educación sexual.

Mientras transitaba los umbrales de la investigación emergió una gran heterogeneidad de preguntas e inquietudes. Cada tema o problema despertó el entusiasmo y la imaginación, generó multiplicidad de conexiones, y a partir de ellos, esboqué planes y proyecté estrategias de investigación. Cada plan parecía el camino a emprender.

Mi pensamiento se desplegaba en un devenir rizomático, cada tema se sentía como una de las “mesetas” del rizoma, “una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (Deleuze y Guattari, 1976, pág.26).

En aquellos umbrales fermentales, en un encuentro con Marita, después de tanto zigzaguear, logré focalizar mi interés y mis energías en una de las mesetas del rizoma. Recordé una de tantas conversaciones con Pablo en la que me sugería investigar sobre lo que entendemos por enseñar y aprender educación sexual en la escuela.

En general, construimos estos significados artesanalmente, en el quehacer cotidiano de nuestra labor docente, muchas veces sin demasiada reflexión ni consistencia con las prácticas, otras muchas, incluso sin ser conscientes de que son estructurantes de nuestra intervención docente.

Durante el recorrido de formación de las formadoras en el Área de Educación Sexual en el IFS, a partir de algunas instancias de intercambio con Gloria Edelstein (2012), compartimos y reflexionamos acerca de nuestras concepciones sobre el aprender y el enseñar educación sexual en la escuela. Registramos ideas, intentamos construir colectivamente algunos conceptos que, si bien significaron ideas claves en el desarrollo de la propuesta de formación en servicio, no las retomamos posteriormente para densificarlas y compartirlas con las/os colegas maestras.

Es así que decidí centrar la investigación en el aprender y enseñar educación sexual en la escuela. Planteé algunas inquietudes orientadoras del camino investigativo: **¿cómo se entienden los procesos de enseñar y aprender educación sexual con niñas y niños en la escuela uruguaya en la actualidad?, ¿cuál es el lugar de el/la docente en dichos procesos?, ¿cuál es el lugar del niño y de la niña?**

En aquellos inicios, decidimos titular la tesis “ensayando notas hacia lo pedagógico-didáctico de la educación sexual en la niñez”. Para lograr ensayar esas notas me planteé algunos propósitos generales y específicos.

Propósito general

Investigar la construcción de lo pedagógico-didáctico de la educación sexual en la escuela pública uruguaya desde nuestro punto de vista como formadoras del Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio de educación inicial y primaria.

Propósitos específicos

1. Explorar y analizar cómo entendemos el proceso de “enseñar” educación sexual en la escuela pública uruguaya las formadoras del Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio de educación inicial y primaria.
2. Explorar y analizar cómo entendemos el proceso de “aprender” educación sexual en la escuela pública uruguaya las formadoras del Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio de educación inicial y primaria.

En aquellos inicios parecía estar todo muy claro para realizar la investigación y construir la tesis, tiempo después, tanto las preguntas, el título, como los propósitos, se transformaron, incluso varias veces durante el trayecto, aún en las revisiones finales. Como investigadoras estamos ética-onto-política-epistemológica-estética y poéticamente muy alejadas de los planteos primigenios. La investigación (auto) biográfica narrativa que emprendimos en el camino, nos transformó como personas, como profesionales y como investigadoras.

Giros afectantes

Durante el trayecto investigativo, como hemos anticipado, sucedieron muchos cambios, cambios intra y extra investigación, afectantes de una u otra forma. Cambió la integración y orientación política del gobierno en el país, vivimos la loca pandemia del COVID-19, las actuales autoridades de la educación desmantelaron el IFS y el PES, dejamos de trabajar juntas como formadoras, volví a trabajar en la escuela como docente, desde el rol de dirección, y comenzó una transformación curricular en ANEP.

Giros hacia la “nueva derecha”

A partir de los resultados de las elecciones realizadas en el país en el 2019, giró verdaderamente la orientación del gobierno. En marzo del 2020, asume un gobierno de derecha, con orientación neoliberal, luego de 15 años de gobierno de izquierda. Estos cambios afectaron las orientaciones de política educativa a nivel nacional y reverberaron en multiplicidad de direcciones en la realidad del país.

El cambio de orientación política en el gobierno uruguayo ocurre en el marco de un proceso que se viene dando en la región durante la segunda década del siglo XXI. Luego de

un tiempo marcado por el auge y desarrollo de varios gobiernos de izquierda o progresistas, se observa la emergencia de movimientos sociales y políticos que en forma genérica han sido denominados como “nueva derecha”, siendo el neoconservadurismo y neoliberalismo⁶² sus formas de expresión.

No se trata de grupos aislados sino de un movimiento global “populista, nacionalista y tradicionalista” en el que se observa el surgimiento de colectivos similares en diversos países (Apple, 2001).

La “nueva derecha” se define por su oposición a los movimientos sociales reformistas o revolucionarios que desafían las jerarquías instauradas en la sociedad, sean de clase, raza, género o identidad sexual (Entre, 2019).

Los posicionamientos neoliberales hacen una fuerte separación entre lo doméstico y lo político. Se despolitizan las instituciones domésticas, restringiéndolas al ámbito privado y la intimidad personal. Estas concepciones dificultan la posibilidad de revertir las crecientes desigualdades instauradas en la sociedad en cuanto a recursos y poder, desigualdades que son reproducidas y sostenidas por las instituciones sociales. Por esto, en la práctica, las políticas neoliberales y neoconservadoras, acaban reproduciendo las jerarquías tradicionales socialmente instauradas.

La lógica neoconservadora se basa en una profunda convicción de que sus derechos no se respetan y que la agenda del feminismo y de los derechos de la diversidad sexual constituyen un ataque a sus derechos religiosos (Apple, 2001).

De acuerdo a lo planteado por Martinis y Rodríguez (2020), en este contexto se puede identificar una disputa acerca de los fines y cometidos de la educación escolar. Surgen acusaciones de “adoctrinamiento” dirigidas a docentes y centros educativos que abordan temáticas sensibles para la lógica conservadora -temas de historia reciente y de educación sexual-, la intención de subordinar algunas decisiones acerca del currículum al arbitraje de las familias -entre ellos, fundamentalmente la educación sexual-, y propuestas que identifican a la instrucción en vez de la educación como tarea de las/os docentes que ponen en cuestión la labor de enseñar.

Es relevante señalar que los grupos neoconservadores ven al Uruguay como “el mal ejemplo” debido a los avances logrados en el campo de los derechos sexuales y reproductivos, así como en el ámbito de las políticas de igualdad de oportunidades y del

⁶² El neoliberalismo y el neoconservadurismo son percepciones del mundo que se concretaron en la época de crisis de la segunda mitad de la década de '70, y en consecuencia, de reforma del capitalismo (Moll, 2016). Para los propósitos de este trabajo, interesa acercar el sentido del neoliberalismo a lo que plantean Dardot y Laval (2016) y Laval (2004), quienes lo entienden como un conjunto amplio de discursos, prácticas, dispositivos, epistemologías y artefactos culturales, que inciden en la regulación de la humanidad, dejando instaladas, entre otras ideas, la noción de competencia y de que las libertades privadas son superiores a las libertades públicas (Seffner, 2020).

reconocimiento de derechos de las personas trans y de la diversidad sexual. Esto convierte al país en un blanco clave de sus estrategias de incidencia, lo que se hizo explícito en el Congreso Latinoamericano por la Familia y La Vida realizado en Maldonado, en el año 2018 (Iglesias, Kreher, Abracinskas y Puyol, 2020).

Hasta el momento, en el país, los referentes más visibles del cuestionamiento a las jerarquías sociales hegemónicas y las impugnaciones de las relaciones de opresión han sido los movimientos feministas, el movimiento LGBTIQ+ y el movimiento sindical, apoyados en cierta medida por los gobiernos progresistas del 2005 al 2019 y los organismos internacionales. Por tanto, la reacción de la “nueva derecha” apunta sobre todo contra estos grupos,

está horrorizada porque —según ella— ahora nos gobiernan el feminismo y el movimiento de la diversidad sexual, que esparcen su ideología de género que destruye la familia, los roles tradicionales y los buenos “viejos valores”. Esta sensación es la que paradójicamente pone en el mismo bando a intelectuales que claman por libertad de pensamiento (contra la vigilancia de la policía moral), junto a conservadores puros y duros (defensores del orden y los valores tradicionales) (Entre, 2019:157)

Al analizar la historia de la derecha en Uruguay, se observa que la reacción de esta “nueva derecha” ante la educación sexual, las diversidades sexuales y los avances en derechos, no es algo nuevo, ni tampoco una simple respuesta al período de gobierno progresista. Está conformada por un conjunto de esfuerzos articulados por parte de las élites y los sectores dominantes, para hacer frente a los movimientos que desafían y cuestionan el status quo. En realidad, busca reafirmar las jerarquías sociales existentes, y seguir sosteniendo el ordenamiento social que les beneficia (Entre, 2019).

Los avances de los grupos neoconservadores⁶³ y sus críticas a la educación sexual integral no es un acontecimiento nuevo en Uruguay, nos acompañaban desde hace años en el país, las polémicas en torno a la Guía de educación y diversidad sexual (MIDES.ANEP.Ovejas Negras)⁶⁴ en el año 2015, y luego ante La Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en inicial y primaria (CEIP.Gurises Unidos)⁶⁵ en 2017, son dos claras muestras de ello. Estas situaciones generaron multiplicidad de resonancias en las

⁶³ Estos movimientos se declaran contrarios a una “agenda ideológica”, llevan sus reivindicaciones al plano de derechos y se manifiestan contrarios a los “adoctrinamientos”, desconociendo derechos humanos consagrados. Promulgan defender la vida, la familia y que no se les imponga un estilo de vida remarcando que “los padres” son quienes tienen el derecho a decidir sobre la educación sexual de “sus hijos”, posicionando en primer plano el derecho de “los padres y madres” a educar sobre el derecho de “los hijos” a la educación. Luchan contra la denominada “ideología de género”, concepto que surge de la iglesia católica y es empleado desde la década del 90. Es un concepto que no existe como tal, pero su difusión masiva genera confusión epistemológica por lo que dificulta la contraargumentación ya que la discusión termina en un territorio emocional (Abracinskas et al., 2019).

⁶⁴ Disponible en https://issuu.com/ovejasnegrasuy/docs/gu_a_did_ctica_educaci_n_y_diver

⁶⁵ Disponible en <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/propuesta-did%C3%A1ctica-para-el-abordaje-de-la-educaci%C3%B3n-sexual-en-educaci%C3%B3n-inicial-y>

escuelas, se construyó la falsa creencia de que hay libros prohibidos para enseñar educación sexual en la escuela. La idea circula a nivel general y reverbera con distintas intensidades en las comunidades educativas.

Otro acontecimiento dentro del embate de la “nueva derecha” contra las políticas públicas en el campo de los derechos sexuales y reproductivos, directamente vinculados y con alto impacto en lo que refiere a la educación sexual en el sistema educativo uruguayo, fue el debate ante la Ley Integral para Personas Trans⁶⁶ desarrollado en el 2018. Se organizó una enorme cantidad de iniciativas para impedir su promulgación⁶⁷.

Los ecos de las movilizaciones difractan en multiplicidad de direcciones, impulsaron la creación, activación y reactivación de miedos y prejuicios que circulan en el imaginario colectivo con respecto a las identidades sexuales, las diversidades sexuales y la educación sexual en la niñez. Miedos y prejuicios conectados con la línea imaginaria entre lo bueno y lo malo, lo moral y lo inmoral, la responsabilidad y la ideología, la enseñanza neutral y la enseñanza dogmática, el orden natural y la diversidad sexual, la familia tradicional y las familias diversas, los valores tradicionales y la ideología de género.

Más cercano en el tiempo, a fines del 2019, otro acontecimiento que evidencia el avance de los grupos neoconservadores en el país⁶⁸, fue la presentación del Proyecto de ley “Educación sexual en las instituciones educativas. Reglamentación” por parte de la Red de Padres Responsables (RPR)⁶⁹ en el parlamento uruguayo.

⁶⁶ Ley N°19684 - Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>.

⁶⁷ Desde las iniciativas contrarias a la promulgación de la ley se insistió fuertemente en la ley natural que afirman viene “de la biología”, la defensa de la familia y la patria potestad. Los derechos de los niños quedaron en segundo plano, los derechos de los progenitores son los únicos relevantes y también los directamente lesionados por los avances de los derechos a la diversidad sexual. Según los detractores de la ley, representados por el diputado del Partido Nacional, Carlos lafigliola, “al legislar sobre niños y adolescentes, se estaría atentando contra el derecho de los padres de controlar la vida de sus hijos, a través de lo que él describe como un “combo letal”, junto con el Código del Niño, en contra de los padres” (Entre, 2019:238). Aunque la ley no implica ni hormonización ni cirugías en la niñez (de acuerdo al Código de la Niñez esta etapa llega hasta los 12 años), y que un equipo de profesionales acompaña los procesos de cambio de identidad sexual en la adolescencia, los discursos de los movimientos conservadores promovieron el pánico moral, el escándalo y la transfobia. En el año 2019, el diputado de derecha Álvaro Dastugue, y el precandidato a presidente del Partido Nacional, Carlos lafigliola, reunieron las firmas necesarias —2% del padrón electoral, o sea unas 70 mil personas— para realizar un pre-referéndum para derogar la Ley Integral para Personas Trans. En el referéndum, ocurrido en agosto, los anti-ley trans llegaron apenas al 8% del padrón, lejos del 25% que necesitaban para someter la ley a referéndum. (Entre, 2019).

⁶⁸ Si se desea profundizar en este tema se sugiere recurrir a Píriz Bonilla, Patricia (2022). ¿Cómo entender la laicidad en el abordaje de la educación sexual en la escuela pública uruguayaya?: Aportes para la reflexión en el 2021. *Revista Fermentario*, 15(2), 270–286. Disponible en <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.18>

⁶⁹ En su página web, la RPR se presenta como “un grupo de padres y madres” que busca reivindicar el “derecho y deber” de educar a sus hijas e hijos de acuerdo a sus “propios valores en el ámbito de la sexualidad humana”. El grupo comenzó a formarse en el año 2016. Reunieron firmas para su iniciativa en el IV Congreso Nacional de Familia del Uruguay, organizado en octubre de 2016 por la Comisión Nacional para la Pastoral Familiar y la Vida de la Conferencia Episcopal del Uruguay, bajo el lema

Si bien el proyecto expresa que es necesario garantizar el “respeto a la libertad del educando” se sostiene que las/os niñas/os, por ser menores de edad, no son sujetos del derecho a la educación sexual y en base a derechos tutelares, se plantea que la pluralidad y la libertad en la escuela debe ser dirigida a “los padres”⁷⁰.

Se plantea un sustrato teórico (filosófico, antropológico, biológico, médico, ético, sociológico y jurídico) esencialista, basado en un orden “natural” y se oponen a los fundamentos de lo que denominan “ideología de género”.

En todos los casos, estos acontecimientos que implican discursos y prácticas de oposición a la educación sexual en la escuela, que utilizan además los medios de comunicación para su difusión, y manifiestan desconfianza en el rol docente para abordar el tema, generan muchas inseguridades e incertezas ante la enseñanza de la educación sexual en las escuelas. Coadyuvan en la construcción de nuevos obstáculos ante la temática, que se conectan y difractan, en forma inconsciente, con otros tantos interiorizados por todas/os quienes conformamos la comunidad educativa en las escuelas públicas.

Desde un posicionamiento crítico ante la “nueva derecha” y los “movimientos conservadores”, el propósito no es combatirlos como falsos o aceptarlos como verdaderos, sino pensarlos y problematizarlos, analizar y evaluar sus impactos sobre los procesos de subjetivación de las/os sujetas/os (Seffner, 2020).

Más que giros, una revolución

Otros de los giros afectantes durante el camino investigativo fue la pandemia por COVID-19, más que un giro, una revolución. Al decir de Guattari y Rolnik (2013) una revolución no es programada, está en el terreno de lo imprevisible, produce historia, acaba

“Amar es nuestra misión”. Argumentan que se oponen a la educación sexual que se brinda en las instituciones educativas por su propuesta de “deconstruir y desnaturalizar el ser varón y ser mujer” y “deconstruir el modelo tradicional de familia y favorecer la construcción de nuevos modelos”.

⁷⁰ En relación a la controversia derechos de las/os niñas/os versus derechos de las familias, y el lugar de la educación en ella, Martín Prats, Abogado y Profesor de Historia, Ex Director de DDHH de ANEP (2009), afirma que, si bien es fundamental no dejar de reconocer el derecho de las familias en el cuidado y educación de las/os niñas/os, el mismo, tal como lo señalan también los instrumentos jurídicos fundamentales en derechos humanos, debe ser ejercido siempre que la educación elegida para las/os hijas/os se adecue a los principios que orientan el derecho a la educación. Toda educación recibida, tanto la familiar como la escolar, debe estar en consonancia con la promoción de los derechos humanos. Así como no se puede admitir que en el ejercicio del derecho a elegir la educación de las/os hijas/os, las/os adultas/os referentes protectoras/es opten por una formación que promueva la violencia, la discriminación o la intolerancia, tampoco puede aceptarse una educación que limite o niegue el acceso a contenidos fundamentales para la construcción de su identidad y el ejercicio de otros derechos. Más aún, teniendo en cuenta que las/os niñas/os, sujetos de educación, son sujetos de derechos, su interés superior incluye que su protección y cuidado se desarrolle en el marco de los derechos humanos teniendo en cuenta los derechos y deberes de las/os adultas/os referentes protectoras/es, pero nunca prevaleciendo sobre los suyos (CEIP, 2009).

con la repetición de las mismas actitudes y significaciones, y supone que no haya un retorno al mismo punto de partida. Esto es lo que provocó la pandemia.

En los primeros meses del año 2020, el virus COVID-19, comenzó a recorrer el mundo generando una enorme multiplicidad de cambios en todas las dimensiones de nuestras vidas. La situación de emergencia sanitaria nos movilizó en todos los sentidos.

Los comunicados oficiales y las noticias sobre las muertes, las/os enfermas/os, las/os pocas/os que se recuperaban, las secuelas, las incertidumbres, los miedos a las formas de contagio, la amenaza que no se ve y está en todas partes, inundaban las redes sociales. Fronteras, shoppings, terminales de ómnibus, aeropuertos, oficinas públicas, liceos y escuelas cerradas, todo nos hizo senti/pensar que estábamos en una película de ciencia ficción. En este contexto, nos vimos forzadas también a revisar y re/planificar los caminos investigativos.

A partir de la pandemia se impuso el aislamiento social como medida de seguridad y el uso obligatorio del tapabocas. Elemento que hasta hoy nos acompaña. Aprendimos a sonreír con la mirada, dejamos de lado los abrazos, los besos, creamos nuevas formas de saludos a distancia o con escaso contacto corporal. ¡Qué instauradas quedaron esas formas otras de saludarnos! Ahora en la entrada de la escuela, la mayor parte de las veces nos saludamos “de puñito”, nos cuesta volver a acercarnos físicamente, fueron dos años de lejanía.

Con la pandemia comenzamos a vivenciar el teletrabajo y las videollamadas a diario. Ante el repliegue del contacto físico, los entornos digitales cobraron una enorme importancia, mucho mayor de la que tenían, en todo sentido y para todas las edades.

En este contexto, niñas/os y adolescentes continuaron construyendo y habitando sus subjetividades y sexualidades. De no existir la pandemia, señala Alejandra López, muchas/os adolescentes “hubieran iniciado su vida sexual genital de intercambio afectivo sin mayores restricciones” (2020).

Niñas/os y adolescentes se mantuvieron confinadas/os en sus hogares y no todas/os contaron con familias protectoras. De hecho, en este período, se constató un aumento de los abusos sexuales a menores de edad en ese período. Los entornos virtuales se transformaron en el medio por excelencia para estudiar y sostener los vínculos con sus pares y docentes (López y López, 2020). Las posibilidades de interacción no mediadas por la tecnología se redujeron al mínimo. Indudablemente, la pandemia supuso una revolución en las culturas sexuales de las/os niñas/os y una revolución en nuestro caleidoscopio.

Giros que desmantelan

Tal como mencionamos unos párrafos más arriba, en Uruguay, en el año 2020 asumió un gobierno neoliberal, el cambio de orientación política en el país provocó giros en las políticas educativas.

Se resolvieron cambios estructurales dentro de ANEP. Si hasta esa fecha se podía afirmar que la administración de la educación era altamente jerárquica y centralizada (Mancebo 2012 en Ferrer y Caldani, 2015), desde el 2020 en adelante, estas características se profundizan.

El 14 de julio de 2020 se aprueba la Ley N° 19.989 de Urgente Consideración (LUC). Dicha normativa modifica la estructura y denominación de tres de los cuatro subsistemas de CODICEN. De esta manera, CEIP, CES y CETP dejan de ser consejos desconcentrados y pasan a ser direcciones generales. Lo que era CEIP se transforma en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP); el CES, se convierte en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES); y el CETP pasa a ser la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). El único subsistema que permanece como consejo es el Consejo de Formación en Educación (CFE).

En lo que refiere específicamente a la educación sexual, se paraliza el PES en ANEP. No se renueva la contratación de su Coordinador ni se inicia llamado para este rol. En consecuencia, la Comisión de Educación Sexual como tal, también deja de existir.

Distintas decisiones administrativas afectan además al IFS, nuestro querido IFS, actualmente denominado Centro de Formación Permanente (CFP). Ya no se trabaja en áreas, por tanto, desaparece el Área de Educación Sexual. Las propuestas de formación que se ofrecen cambiaron diametralmente tanto en sus modalidades como en sus bases pedagógicas y filosóficas.

Nosotras, las formadoras, dejamos de trabajar juntas. Muchas volvimos a nuestros cargos de docencia directa con niñas/os o adolescentes en las escuelas públicas.

La paralización del PES y del IFS fue un proceso sigiloso y casi imperceptible, sobre todo para quienes no lo integraban físicamente. Para nosotras, quienes estuvimos en ese tiempo de desmantelamiento, fue un proceso lento, de sufrimiento, cargado de impotencia y enojo. Hiciéramos lo que hiciéramos se desarticulaban ambas iniciativas. Todo fue tan sigiloso que de hecho, hoy en día, casi cuatro años después, todavía hay colegas docentes que preguntan por los cursos del IFS o creen que sigue existiendo el PES en ANEP.

Estas acciones de desarticulación de la educación sexual en ANEP generaron un espacio de incertidumbre sobre su futuro en el sistema educativo formal.

Incluso, durante el 2020, en el parlamento se volvió a insistir con el Proyecto de ley “Educación sexual en las instituciones educativas. Reglamentación” presentado por la Red de Padres Responsables (RPR) y que aún no había sido tratado.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), como organismo internacional, solicitó información a la ANEP en torno a la aplicación de las políticas sobre educación sexual en los primeros años del nuevo gobierno. ANEP le encargó la realización de un estudio de estado de situación en el sistema educativo formal. En el informe, UNFPA plantea la necesidad de que haya un espacio curricular específico de educación sexual para todo el sistema educativo, y en especial, señala que no sea optativo sino obligatorio. Recalca asimismo la relevancia de que la educación sexual sea transversal y que dentro de la tarea, se incorpore el trabajo con las familias (Rossi, en Zignano y Franco, 2022).

La característica de obligatoriedad es lo que más nos preocupa como docentes. Diego Rossi aseguró que “quitar la obligatoriedad de la educación sexual es generar inequidad”, y que lo que se tiene que tratar de instalar no son tantas horas de educación sexual, sino una cultura de institucionalidad de este campo curricular (Rossi, en Zignano y Franco, 2022).

En el 2022, se da a conocer el documento preliminar del Plan de Estudios de la Educación Básica Integrada, parte de la transformación curricular en ANEP que comienza a implementarse en 2023.

En los documentos curriculares, aparecen en toda la trayectoria educativa la educación sexual -se utiliza la denominación Educación en sexualidad- y los Derechos Humanos como ejes transversales, en coherencia con el artículo 40 de la Ley General de la Educación N°18.437. Recién en los primeros meses del 2024, se publican las orientaciones curriculares para la enseñanza de la educación sexual en la educación pública como eje transversal.

En cuanto a la implementación, en educación secundaria se sostienen algunas continuidades con los que se venía desarrollando,

En el Tercer Ciclo, en la DGES, la Educación para la sexualidad mantiene la modalidad de implementación a través de las figuras pedagógicas de Referentes en los centros educativos que en articulación con otras disciplinas abordarán la temática. No hay una unidad curricular específica, sino que se realiza a través de talleres programados por el docente designado para tal función, atendiendo las situaciones emergentes. Además de una atención planificada, se busca dar respuesta a situaciones específicas de las comunidades educativas. En el caso de la DGETP, se estableció un Taller específico de dos horas semanales, curricular y obligatorio, en 7° y 8° grado, el que se denominará Salud y Sexualidad y que atenderá en sexualidad junto con otras temáticas vinculadas y de interés para los jóvenes. (ANEP, 2022b, pág.25)

Hasta el momento, parece no haberse perdido la obligatoriedad ni la transversalidad de la educación sexual en el sistema educativo público uruguayo. La temática cuenta con legitimidad curricular y las/os docentes son voces autorizadas para su enseñanza.

Tal como dijimos, la evolución de la educación sexual en la escuela no responde a un modelo de evolución progresiva (Darré, 2005), es por eso que “no debemos esperar la llegada mesiánica de la revolución, sino implicarnos constantemente en una multiplicidad heterogénea de procesos micropolíticos revolucionarios” (Arlés en Suely, 2019, pág.18).

Simone, co/investigadora, afirma que “*quienes trabajamos en educación sexual somos un poco terroristas*” haciendo referencia, desde el humor, a que trabajar en educación sexual tiene mucho de ir contra el orden establecido, supone rebeldía, saber vivir en el debate, implica compromiso con los cambios sociales, trabajar en/con los conflictos, propios y de otras/os, personales y sociales. El momento histórico nos interpela a seguir trabajando en estos sentidos, desde los lugares y espacios de la educación que transitamos.

Detener los giros y observar por la mirilla

Hasta aquí, intentamos compartir algunos hilos del cómo llegamos a este documento de tesis que habitamos.

Inicialmente, cuando formulé el problema, los objetivos, la pregunta, el título, los antecedentes y la estrategia metodológica, estaba posicionada en un enfoque clásico de investigación cualitativa. En el desarrollo del camino de investigación, llegado el momento del trabajo de campo, comencé a definir y explorar algunos desplazamientos de las formas clásicas de investigación. Llegado el momento de “las entrevistas” tenía la firme convicción que el camino a seguir sería uno bien distinto al pensado inicialmente. Dichas instancias se transformaron conceptualmente y vivencialmente en entramados de voces, en instancias donde lo que importaba era el sentir/nos, pensar/nos, construir/nos juntas. Esto fue uno de los giros disruptivos de esta investigación. La forma en que estoy pensando en redactar la tesis ahora, los caminos seguidos para la lectura de autoras/es, que forman parte de lo que, desde una perspectiva clásica de investigación, se conoce como “marco teórico” y “marco metodológico”, así como la elaboración de un diario de investigación, son otras decisiones-acciones que hacen a los giros disruptivos que venimos vivenciando junto al GRIDEN...pensándome a lo largo de toda el camino de investigación, parece que una y otra vez vuelvo a los caminos aprehendidos tradicionalmente. No reniego de esta situación, nadie parte de cero, la conciencia de estar en ese camino clásico, bastante tradicional o positivista, en mi zona de confort, me permite e impulsa a buscar caminos otros para investigar. Esos recorridos me ayudaron a advertir y apreciar el giro ontológico, epistemológico y metodológico que experimento en este trayecto. Desde esas concepciones clásicas in/corporadas sobre investigación, que viven y luchan en mi interior, parece que busco incesantemente un libro o artículo que me muestre el camino a seguir: ¿cómo hacer desde esta forma otra de investigar, que me propone incerteza, no generalización, inclusión de lo afectivo, lo polifónico, el detalle, y me invita a romper con lo lineal, explorar enredos y entretejidos performativos? Esta pregunta sigue circulando en mi interior.

La incertidumbre incomoda, pero pienso -en este momento, al escribir, porque la escritura se ha transformado en una técnica de investigación-, que me permite ampliar/me, abrir/me, descubrir/me en mis potencialidades, en lo que puedo leer y aprender, en lo que siento que puedo y debo hacer en este camino investigativo, y sobre todo, me invita a creer más en mi, en mi forma de construir conocimiento, recuperándome como autora, como investigadora. La incerteza me impulsa en el camino de agenciamiento. Por supuesto que el deseo de caminar es fundante en este proceso. Sigo buscándome y pensándome (Diario de investigación, 3 de diciembre de 2019).



“El nido”

Cuerpos atávicos. Colección Engelman-Ost/ 2003
Tapiz, telas, cordones, hilo, alambres. 200 x 100 cm

Margaret Whyte se refiere en estas obras en particular a su memoria primigenia, a la genética, a los recuerdos de antes de nacer, es decir, a los recuerdos atávicos. A partir de los materiales seleccionados, realiza el ritual de reconstrucción donde estas piezas surgen y dan lugar a una intrincada elaboración. La artista se deja llevar intuitivamente y los colores aparecen y se conectan de forma casi natural. Las piezas tienen un resultado inquietante donde los colores y el dibujo de las composiciones reafirman la calidad de la autora a la hora de resolver lo estético. Un proceso natural donde su trayectoria de pintora reafirma este resultado. Su pasión coleccionista de pequeños objetos y fetiches, compulsión para preservar y no olvidar, incitan a una elaboración barroca y personal.

Fernando López Lage (2012)

Segundo tramo. El viaje: difracción y urdimbre

La construcción del enfoque (auto) biográfico narrativo en la investigación supuso un verdadero viaje. Un viaje que aún transito. Que me ha llevado muy lejos de ser/creerme investigadora. Me permite de/construir/me en las formas de investigar in/corporadas. Un viaje performático en el sentido de Judith Butler (2018)⁷¹, en el que avanzo en un proceso de construir/me y sentir/me investigación.

El viaje genera multiplicidad de desplazamientos en el camino de investigación, afectivos y afectantes en todos los sentidos. Implicó concientizar/me de que necesitaba liberarme de mis propias sujeciones atávicas, de ahí la conexión con la obra de Margaret Whyte. Sujeciones, internas y externas, vinculadas a modos de investigar in/corporados, imbuidos del dualismo cartesiano -mente/cuerpo-, eurocentrados y patriarcales, orientados hacia “de nobis ipsis silemus” (sobre nosotras callamos) (Bolívar Botía, 2002).

La aventura me impulsa a reconocer, asumir y superar grandes resistencias -más que nada propias e internalizadas- para dejar/me afectar por la realidad, por las/os otras/os, y lograr que esos afectos con/formen investigación. Supone decolonizar/me y caminar hacia el “de nobis ipsis loquemur” (sobre nosotras mismas hablamos) (Bolívar Botía, 2002).

Nuestro viaje en/con el enfoque (auto) biográfico narrativo se conecta con la segunda etapa del movimiento pedagógico de Freinet (Peinado, 2013). Tal como compartimos en la Bienvenida, esta etapa se entiende como un viaje simbólico que debe realizar la sociedad, para buscar y encontrar alternativas de transformación a través de la educación, viaje en el que no es posible quedarse inmóvil si se es consciente de la realidad en la vivimos.

En esta tesis, el viaje refiere al proceso de “estar siendo” desde/en una forma otra de investigar, viaje sinuoso, rizomático y de difracción. Si bien la experiencia desborda lo comunicable en palabras e imágenes, intentaremos compartir algunas de las vivencias que habitamos, “¿Qué anima a la escritura? ¿Qué origina el gesto del escribir sino esa extraña necesidad de traducir como se pueda aquello que excede a la razón, lo que provoca zozobra, lo que desborda, lo que se ignora y se seguirá ignorando” (Skliar, 2016, pág. 56)?

⁷¹ “La performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler, 2018, pág.18). Para Judith Butler la performatividad opera como una iteración, es decir, como una repetición en el tiempo de fórmulas discursivas estilizadas, lo cual les otorga cierto poder sobre la realidad. Los actos performativos influyen en el poder social no sólo regulando los cuerpos sino también formándolos (Butler, 2004).

¿Qué supone caminar por caminos otros de investigación?

Caminar por los senderos de la investigación (auto) biográfica narrativa supone más que nada, un desafío constante conmigo misma.

En esta forma otra de investigar, voy creando y aprendiendo durante la marcha, aprendo mientras escribo, aprendo de mis incertidumbres, de mis miedos, de mi misma en relación con otras/os. Al transitar la investigación, escribo y busco información, o mejor dicho ella me encuentra y me enfrenta al desafío de ser vulnerable, de dejarme afectar por ella y escuchar/me, escuchar las resonancias, escuchar cómo reverbera en mí. En este camino, fluyo sin sujeciones rígidas, voy conectando a diario multiplicidad de cosas con el proceso de investigación, vivo la investigación, soy investigación. En GRIDEN compartí esto que me pasa, este proceso que disfruto pero a veces siento/pienso es caótico, supone dejar/me llevar, dejar/me afectar, soltar/me, dejar/me fluir en los caminos del sentir y del pensar (Diario de investigación, 14 de febrero de 2022)

Esta opción ética-onto-política-epistemológica-estética-poética (Suárez y Porta, 2021) asumida, se vivencia, habita y construye en forma rizomática. El concepto de rizoma vino a mí durante el trayecto desde las voces de Deleuze y Guattari (1976): “¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad! ¡No seáis ni uno ni múltiple, sed multiplicidades! ¡Haced la línea, no el punto! La velocidad transforma el punto en línea” (pág. 28).

Este concepto es uno de los hilos que hacen al entramado de nuestra obra, así como al enfoque (auto) biográfico narrativo en la investigación, y a la urdimbre del proceso de construcción del GRIDEN (Grupo de Investigación en Docencia desde un Enfoque Narrativo).

Los filósofos franceses, Guilles Deleuze y Félix Guattari re/territorializan en la filosofía el concepto de rizoma proveniente de la botánica. Nuestro interés en él, radica sobre todo en que refiere a un sistema a/centrado, no jerárquico, definido por la circulación y el devenir de estados, con múltiples entradas y salidas, sin uniones preestablecidas, con líneas de fuga y conexiones en multiplicidad de sentidos y direcciones, “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro” (Deleuze y Guattari, 1976, pág.13). Senti/pensamos que estas características reflejan la experiencia de investigar y el proceso de escritura de la tesis.

Me doy cuenta que estoy escribiendo la tesis tal como he hecho en todo el proceso de investigación, a modo de rizoma, con multiplicidad de conexiones. Me entrego a la lectura de diversos aportes, ahora vinculados a la investigación narrativa, y selecciones de frases, fragmentos, expresiones que me resuenan, que conecto con algunas de las partes que imagino conformarán el texto.

Por ahora los voy colocando en un documento borrador, no siento que esté perdida, siento que exploro y busco pero ...¿qué es lo que busco? No leo materiales al azar, selecciono los materiales de acuerdo a los temas y grandes ideas que circulan en mí. Pero... ¿de dónde surgen esas ideas? Seguramente del recorrido de investigación, así como de mi recorrido durante la investigación y con la investigación, del intercambio con GRIDEN, con las co-investigadoras, con textos, videos, conferencias, docentes, experiencias, el diario de investigación. En el trayecto surgen hilos que orientan la búsqueda. Al leer, seleccionar y escribir, la trama se densifica, surgen nuevos hilos de orientación. Confío en mí, ese “mí” que es polifónico porque es un nos/otras/os amplio,

con/tiene tantas voces como resonancias se han generado en el trayecto, confío en la urdimbre que se va construyendo.

Mientras escribo y leo, y siento y reflexiono, aprendo: hago nuevas conexiones, surgen nuevas ideas, se refuerzan, profundizan, difractan en multiplicidad de direcciones otras, al decir de Barad (2007). (Diario de investigación, 12 de enero de 2021)

La investigación está afectada por una caminata de cinco años en intra/acción, al decir de Barad (2007). Un camino donde el entramado de diversos componentes -voces de amigas/os, lecturas, paisajes, películas, objetos, etc.- fue parte esencial de la construcción, la investigación, de esta manera, no es un mero resultado de la acción.

El GRIDEN ocupa un espacio/tiempo afectivo y afectante muy especial en ese proceso. No sé bien cómo ni cuándo comenzamos a senti/pensarnos como grupo. Seguro sucedió antes de denominarnos GRIDEN. Recuerdo algunas caminatas y charlas con Michelle, por las calles de Montevideo, saliendo de la Facultad, en los primeros días de la cursada de la Maestría, quizás esos pasos, sin saberlo, ueron los primeros en el “estar siendo” GRIDEN.



Figura 9. Somos GRIDEN. Elaboración propia (2021)

El nombre surgió a partir del concepto de rizoma, un día frío y lluvioso del mes de mayo del año 2020. Precisamente el 19 de mayo, en medio de la pandemia del COVID-19. Irónicamente, en el momento en que la pandemia nos obligaba al distanciamiento físico nos acercamos más como grupo de investigadoras/es en caminos otros. Acordamos cómo darnos a conocer y que nos conocieran, paso fundamental en nuestra conformación identitaria. De ahí en más, Elena, Felipe, Leticia, Michelle, Rodrigo, y yo, dejamos de ser el grupo de orientadas/os por Marita para ser GRIDEN con ella.

En whatsapp, por varias horas, circularon ideas conectadas con lo que nos identifica como grupo. Propusimos nombres, entre medio de bromas y mensajes de ánimo para seguir adelante con las investigaciones, como decía Marita, “Buscando, o mejor dicho, disfrutando de cosas lindas, a pesar de la cuarentena” (Marita, 20 de mayo, whatsapp de GRIDEN).



Figura 10. Estamos siendo GRIDEN. Elaboración propia (2021).

Finalmente, el 20 de mayo, acordamos que el nombre pensado por Elena, GRIDEN, Grupo de Investigación en Docencia desde un Enfoque Narrativo, sería nuestro nombre, una denominación que generó fuertes resonancias y adherencias en todas/os. Justo ese día, 20 de mayo, es un día muy sensible en nuestro país y para nuestra identidad uruguaya. Recordamos a las/os detenidas/os desaparecidas/os durante la dictadura militar, nada es casual, todas/os estamos hechas/os de ausencias y presencias, como dice nuestro amigo Tiago Ribeiro (2020).

A partir del nombre comenzamos a pensar en el logo. Así surgió la conexión con el rizoma. Pedimos ayuda con el diseño a María Noel, mi ahijada, hermosa mujer con la que he construido la relación ahijada-madrina desde mis 15 años. Le envié por whatsapp algunas de las ideas que fluían en nuestro grupo, con ellas, su ingenio y claridad, logró diseñar nuestro logo, el que aparece al inicio de esta tesis y en cada una de nuestras presentaciones.

Tuvimos reunión con GRIDEN, nos hacía falta el reencuentro...el reconectarnos, aunque más no sea, en presencia virtual...aunque efectivamente siempre estamos en el grupo de whatsapp...la simultaneidad te da otro tiempo, un estar diferente de escucha a las/os otras/os, de cercanía con lo que le pasa, siente, piensa, sucede...en los tiempos de las/os otras/os...es una forma de suspender las otras dimensiones de la vida de cada quien para compartir/nos en un tiempo juntas/os...entramar/nos...conectarnos...intersectar/nos y entretejer/nos en ese tiempo compartido...es una forma virtual de acercarnos más aún.

En este entramado de voces de hoy cada quien pudo compartir su sentir con respecto al desafío que implica la escritura de una tesis desde el enfoque narrativo, desafío que hemos asumido como grupo. En la "caminada" juntas/os al decir de Marita, cada quien va a su tiempo, a su ritmo, construyendo su sendero pero en consonancia con el resto. En estas instancias nos escuchamos, nos apre(he)ndemos, y nos modificamos en la misma relación de estar/ser con otras/os. Me sigue asombrando cuán rizomático es el camino del aprendizaje y de la investigación, del crecimiento de cada una/o.

Debo confesar que a medida que escribo, intentando hacerlo desde/en el enfoque narrativo, más disfruto, más suelta me siento al pensar y poner en palabras...mis palabras. Las sujeciones académicas me embretan y trasgredirlas me anima a avanzar en mis propias ideas, mis propias conexiones, a poner por escrito lo que siento, lo que pienso, lo que hago, lo que construyo, lo que resuena en mi desde otras voces (Diario de investigación, 17 de abril de 2021)

Mientras escribo estas líneas me doy cuenta que varias mujeres de mi familia circulan de una manera u otra en la investigación, mi ahijada, mi abuela, mi madre, mi tía, mi hermana. Están conmigo, caminan junto a mí, incluso sin ser consciente de ello, me con/forman y acompañan, soy una y soy múltiple. Debo decirlo, me siento afortunada por tenerlas. Como dice La Greca (2018),

quizás esa emancipación que con cada una de nosotras empieza siempre de nuevo alcance uno de sus puntos más interesantes cuando ya no se escribe ni para ni sobre algún hombre, sino para y con ellas, las otras como yo, las mujeres que han hecho en el silencio de su estar siempre presentes, las marcas verdaderas de mi existencia (pág.24)

Por esto, además, reconozco que como buena alumna de esta cultura patriarcal, es la primera vez que asumo y pronuncio en voz alta lo afortunada que soy de tener siempre a las mujeres de mi familia acompañándome en el camino de la vida. Cómplice del patriarcado, aunque reniegue de ello, reproduzco los mandatos androcéntricos hegemónicos in/corporados, y de ahí que la mayor parte de mi existencia termine dejando de lado, desvalorizando e invisibilizando, lo que las mujeres de mi familia han dado y dan, para que yo sea quien soy y sigo siendo.

Me río de mí misma...al inicio de esta caminata no salía del asombro al escuchar a un compañero que afirmaba que su investigación trataba de la historia de su abuela. No podía creer que se pudiera hacer una tesis de maestría tomando como tema a tu propia abuela. ¡¡¡Que cambio el mío!!! Acá estoy, incorporando a mi abuela en la tesis ¡¡¡jajaja!! Cuánto desplazamiento de aquéllos inicios, ¡qué giro en mi vida! Mi abuela Pilar me enseñó a tejer y de ella surgen varios hilos que hacen a la urdimbre de mi vida...Cocinaba espectacular, recuerdo su pan casero con chicharrones en el horno de primus. ¿Sabrán que es un horno de primus? Cuando entré a la Facultad, a fines de la década del 90, estuve en un grupo de compañeras/os que comentaban, con lástima, que no podían creer que hubiese en ese momento personas tan pobres que para calentarse en invierno tenían que poner un ladrillo arriba de un primus. Ellas/os nunca lo supieron...pero era justamente lo que yo hacía cuando volvía a casa, luego de trabajar doble turno en la escuela e ir a estudiar caminando a la Facultad. Un primus es un quemador para cocinar que funciona mediante queroseno a presión. Se le aumentaba la presión mediante una pequeña bomba manual, darle bomba al primus era una tarea frecuente en casa cuando éramos pequeñas/os. Pues mi abuela tenía un horno que se ponía encima del primus. Me parece verla cocinando en él, en su casa de ladrillo sin revoques y pisos rústicos de hormigón. El primus encendido ocupaba un lugar central...el olor a queroseno cuando se tapaba el oído está grabado en mi memoria olfativa. La historia de mi abuela como mujer, que vivía en el interior del país, con rasgos indígenas, pobre, madre sola, a cargo de varios hijas/os, víctima de violencia doméstica entre otras tantas violencias, seguro da para escribir un libro (Diario de investigación, 14 de mayo de 2021)

De nobis ipsis loquemur (sobre nosotras/os mismas/os hablamos)⁷²

Estos caminos otros de investigación suponen tomar una posición en el sentido de asumir el acto ético-político “de tomar partido sobre algo” (Judit Vidiella, 2008, pág. 46). Localizarme desde este lugar, dejando otras localizaciones de lado, implica responsabilizarme de mis decisiones, mis ideas y mis prácticas.

En coherencia con los posicionamientos feministas y decoloniales desde los que me localizo en la enunciación sobre la educación sexual, entendí que en esta caminata investigativa la única manera de hacer acotaciones teóricas es tomar conciencia de que estoy situada en un lugar específico, y que ese lugar empieza en mi propio cuerpo. De ahí la consideración de que la parcialidad y no la universalidad, es la condición de legitimidad en la investigación.

Todas las personas construimos nuestras experiencias, subjetividad y conocimientos, afectados por nuestra posición de género, de clase social, de etnia, de edad, de orientación sexual, de identidad sexual. En este sentido, de acuerdo al postulado del feminismo de que lo personal es político y lo político es personal, el camino de investigación desde el enfoque (auto) biográfico narrativo conllevó el desafío de preguntarme cómo investigar/me cuestionando las políticas y epistemologías patriarcales y coloniales dominantes y que me dominan, cómo des/territorializarme y re/territorializarme (Guattari y Rolnik, 2013).

Lo que comparto/compartimos en esta obra son las formas en que experimentamos el mundo desde nuestros espacios/tiempos/cuerpos, cuerpos complejos, contradictorios, estructurantes de lo que decimos, y estructurados desde determinados discursos que nos con/forman (Haraway, 1991).

La epistemología en clave feminista se estructura en base a estos tres lugares: nosotras las sujetas, nuestros cuerpos y la realidad de la que formamos parte y nos con/forma (Haraway, 1991). Los tres lugares configuran un espacio teórico y práctico a la vez, en el que se sitúan los saberes, siempre entendidos como experiencias en el sentido de Larrosa (2006).

El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. (Larrosa, 2006, s/n)

El feminismo plantea una ciencia de la interpretación, de la perspectiva parcial, “la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (Haraway, 1991, pág. 324). Se aleja de la idea de la objetividad no implicada, impersonal, pretendidamente neutral.

⁷² Expresión desterritorializada desde el artículo de Antonio Bolívar Botía (2002) “¿De nobis ipsis sillemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”.

En consecuencia, desde estos posicionamientos, asumo/asumimos, que el conocimiento que compartimos se produce en acción y en relación, que es inconcluso y situado.

Una de las fuentes de la investigación narrativa suele ubicarse en los movimientos sociales, especialmente en el feminismo de los años 70 y 80, que reivindicaban una voz propia, diferente de la masculina hegemónica y dominante. Desde estas posiciones se plantea la necesidad de generar nuevas formas de saber, de situarse en el mundo y de construir una relación con la sociedad en todas sus dimensiones. El punto de partida que supuso el conocido lema atribuido a Carol Hanish (1970) "lo personal es político" marca la entrada en el debate público de dimensiones negadas por el relato oficial de la ciencia, poniendo en marcha, junto con otras propuestas parecidas, el conocido como "giro subjetivo" y la reivindicación de la experiencia y las emociones como fuente de conocimiento. Como plantea Hernández (2011), "la escritura personal o subjetiva que caracteriza la perspectiva narrativa de investigación, refleja los valores de un proyecto teórico feminista que defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes y cientificistas" (pág. 16). Paralelamente tienen lugar posicionamientos parecidos desde la militancia de los grupos minoritarios étnicos y culturales, que sientan las bases de una indagación narrativa de corte político y de transformación social (Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González, 2020, 6to párrafo)

El proceso de in/corporar el enfoque (auto) biográfico narrativo en la investigación, apropiarme, y localizarme en él, está siendo un camino sinuoso y serpenteante como la investigación misma. Aunque inicié con muchas resistencias, me impulsaron las contradicciones que sentía entre la perspectiva de investigación que conocía y las perspectivas desde las cuales enseñamos la educación sexual en la escuela,

Siento estar comprendiendo cada vez más el enfoque (auto) biográfico narrativo desde el que nos estamos posicionando con el GRIDEN. Siento que puedo hacer más y más conexiones entre los textos y los aportes que nos brinda Marita, los que leemos en el grupo y los que encuentro en mi caminata individual. Creo que esto me ayuda a buscar mayor rigurosidad científica y mayor precisión, comienzo a cuestionar mis supuestos -sobre todo metodológicos- que no están tan alineados con las perspectivas desde la cual nos posicionamos en Educación Sexual: constructivista, dialéctica, humanista, integral, dialógica, participativa, horizontal, feminista, decolonial, con la experiencia como eje vertebrador de la propuesta pedagógica y donde el encuentro con las/os otras/os a es lo esencial para la transformación, donde el sentir, el pensar y el actuar siempre están en juego.

Leímos con el GRIDEN la tesis doctoral de Piedad Calvo, "Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar", realmente fue un descubrimiento. Agradezco a Marita por habérmola enviado. Al leerla volvieron a mi las resistencias provenientes de las ideas de investigación positivista, me pregunté: ¿en serio esto es una tesis doctoral? Es una tesis enmarcada en el paradigma cualitativo, y más concretamente dentro del enfoque (auto) biográfico narrativo. Rompe con todos los moldes clásicos textuales de tesis que había leído hasta el momento. Realmente me movilizó, me hizo ver que debo seguir revisándome durante el proceso de investigación, buscando y comprendiendo mis propias contradicciones.

El texto busca defender y valorar la importancia de la subjetividad y pretende alejarse de modos hegemónicos de hacer investigación. Para ello es esencial el acercamiento respetuoso y la construcción con las/os protagonistas: a estos no se los considera sujetos a investigar sino que son parte activa en la investigación (Rivas y Suárez, 2017) Sigo luchando conmigo misma, con mis concepciones más profundamente interiorizadas, "cada quien lucha con sus propios fantasmas" dice siempre mi pareja, compañero de ruta y de aventuras en la vida. Lucho con concepciones íntimas, vinculadas con mi historia personal y profesional, además, con resistencias que están allí afuera, esperando al acecho, las críticas a la producción desde el enfoque narrativo,

la negación de legitimidad porque supone lo afectivo, la implicancia, la intimidad, los saberes prácticos, saberes considerados de segundo orden de acuerdo a la jerarquización patriarcal y hegemónica de nuestra cultura. Cuando digo afuera, me refiero a un afuera de mi, es decir en otras personas. Pero dichas concepciones, vinculadas a la concepción de investigación hegemónica, por estar afuera no dejan de estar adentro de mi misma, formando parte de mi estructura cognitiva, de mi propio sistema de ideas, creencias y teorías implícitas. Estas concepciones forman parte de mi propia identidad docente, de la identidad docente de muchas de mis colegas, que aprendimos a considerar nuestros saberes prácticos y relatos como saberes de segundo orden. (Diario de investigación, 25 de abril de 2020)

Entendemos que el enfoque (auto) biográfico narrativo ofrece una oportunidad de poner en valor todo lo que consideramos importante al enseñar educación sexual: la afectividad, la corporeidad, la intimidad, la singularidad, la intersubjetividad, la experiencia compartida, la integralidad, la horizontalidad.

El estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 2008, pág.11-12)

Esta perspectiva abre la puerta para investigar desde lugares otros, no siempre legitimados pero seguro alejados de los lugares canónicos. Nos propone investigar desde un enfoque que impulsa a salir de la zona de confort, que nos implica desde los cuerpos, nos problematiza y genera desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, políticos, éticos y estéticos en las formas de hacer investigación que conocíamos hasta el momento. Nos impulsa “a abandonar lo lineal y explorar diferentes patrones como enredos performáticos” (Carrasco y Villanueva, 2019, pág.164).

Como GRIDEN no renegamos de la tradición ni del trabajo realizado desde otros modos de investigar, pero reivindicamos la entrada, en nuestra academia, de este enfoque.

Como lo he señalado, este enfoque me era ajeno al iniciar. No sin reservas me fui acercando a este modo de investigar otro. Hoy en día, espero, o por lo menos deseo, que esta tesis sea una contribución para el desarrollo de este enfoque de investigación en la realidad uruguaya.

Asumimos el enfoque de investigación (auto) biográfico narrativo desde un posicionamiento post-cualitativo⁷³ que nos permite repensar formas otras de investigar.

⁷³ Las propuestas de investigación desde este posicionamiento impulsan a pensar la investigación clásica cualitativa, sobre todo con una apertura a la imaginación y la creatividad que permita pensar que investigar no es sólo seguir un camino prefijado, en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales (...) No existe un enfoque e instrumento metodológico que se pueda aprender sin problematizarlo. Desde este movimiento, se comienza a hacer investigación de manera diferente, se adopta una onto-episte-metodología y una ética que asume que los individuos no existen como entidades fijas o permanentes separadas de su entorno, sino como relaciones permanentes de devenir en un mundo que también siempre está en devenir (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019, pág.28-29).

Supone tomar decisiones que nos impulsan a ser creativas pero con la humildad de quienes estamos intentando hacer algo diferente mientras aprendemos de ello, desde trayectos a veces difusos, inciertos, pero que pueden ser vías legítimas para generar conocimientos y comunicarlos de maneras otras.

La investigación post-cualitativa “se encuentra en construcción y, por ello, emergen numerosas tensiones. No obstante, lo importante para nosotras es no eludirlas, pues nos ayudan a enfrentarnos a lo que no sabemos y generar discusiones y debates a partir de ello” (Carrasco y Villanueva, 2019, pág.177).

En mi búsqueda de textos sobre la investigación narrativa dentro de la carpeta del Seminario de Tesis, encontré el artículo de Antonio Bolívar Botía (2002) “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”.

Recuerdo haber escuchado a Marita varias veces referirse a este autor, pero ahora, a estas alturas de mis inquietudes con respecto al enfoque de investigación narrativa, creo que fue el momento preciso para encontrarme con este texto.

Encontré fundamento teórico a muchas de mis interrogantes, a varias de las cosas que siento y me problematizan con respecto al dilema entre la investigación hermenéutico-narrativa versus la tradicional-positivista. Mejor sin versus, la idea no es entrar en oposición, sino establecer algunas líneas desde las que me alejo y otras que generan mayor resonancia en mí, en nosotras, y en la investigación que vamos construyendo.

Siento que atravieso por una especie de espiral dialéctica en torno al concepto de investigación narrativa y por ende, en lo que respecta al proceso de investigación. Los encuentros con los textos, con las/os otras/os, conmigo misma, no se repiten, siempre son distintos, pero de una manera u otra, en su totalidad o en alguna de sus partes, se articulan entre sí, entran en diálogo, me encuentro hoy con un texto que ya leí hace un tiempo atrás pero entiendo cosas que no había entendido de la misma forma, encontré ideas que no me llegaron en la lectura anterior, a su vez al leerlo resonaron en mi cabeza palabras, momentos, preguntas, comentarios que hice o hicieron otras/os durante la cursada de la maestría, es como que las piezas se mueven, se reordenan, se reconectan, es como un caleidoscopio, un leve movimiento cambia todo el sistema, se construyen otros sentidos y significados. Creo y me pregunto entonces ¿es esto lo que sucede durante el proceso de aprendizaje? Resuenan enseguida en mí, las ideas que vinculo a Piaget: “aprendizaje en sucesivas aproximaciones”, “no aprendemos de una vez y para siempre”

La motivación personal en la búsqueda es, sin dudas, fundamental. Estoy segura que el artículo de Bolívar Botía lo sugirieron durante el Seminario de Tesis, pero en ese momento, mi motivación estaba orientada en otros temas, más centrada en el tema, el problema y los objetivos de investigación. Ahora mis preocupaciones, mi interés, está centrado en la metodología, esto hace que se resignifiquen los aportes teóricos ya leídos. ¿Qué significa re/significar en este sentido? Diría que es esta construcción de nuevos sentidos y significados a la que hacía referencia anteriormente.

Dentro de los aportes teóricos más significativos del artículo de Bolívar Botía, en relación a mi caminata investigativa, encontré cuestiones en las que venía pensando pero aún no había encontrado cómo escribirlas. El enfoque de la investigación narrativa se basa en marcos teóricos que caminan en los mismos sentidos que los marcos teóricos actuales de la Educación Sexual en el sistema educativo, son encuadres que dialogan desde el encuentro y se entraman entre sí.

	Investigación cualitativa clásica	Investigación hermenéutica pos-cualitativa narrativa
	De nobis ipsis silemus (sobre nosotras/os callamos)	De nobis ipsis loquemur (sobre nosotras/os mismas/os hablamos)
Enfoque	Paradigmático (Lógico-científico) No se identifica estrictamente con el positivismo clásico, aunque lo comprende. Hegemónico	Narrativo (Literario-histórico) Dentro del giro hermenéutico Giro subjetivo Perspectiva interpretativa Lo metodológico no es prefijado
Vínculos con el encuadre teórico de la educación sexual desde nuestro posicionamiento	Androcentrista Discurso pretendidamente neutro sobre la enseñanza. Basado en el dualismo cartesiano: mente/cuerpo. Jerarquiza el valor de lo racional, de la mente sobre el cuerpo sensible y los afectos. Sostiene discursos hegemónicos y una verdad considerada universal.	Feminista y decolonial Considera la integralidad de las/os sujetas/os. Toma en cuenta el sentir, el pensar y el hacer. Atiende el valor “la experiencia” lo que “me” pasa como sujeto expuesto. Valora las singularidades y el mundo relacional. El interjuego de subjetividades, en un proceso dialógico, es el modo privilegiado de construir conocimiento. El conocimiento es situado.

Si bien no es la idea posicionarnos en dicotomías, la tabla me permite organizar algunas claves de la investigación cualitativa clásica y la investigación hermenéutica narrativa visibilizando los vínculos con los encuadres teóricos de educación sexual. (Diario de investigación, 26 de abril 2020)

La investigación (auto) biográfica narrativa se localiza en el paradigma hermenéutico de las ciencias sociales. Este paradigma privilegia las interpretaciones y las significaciones de las/os sujetas/os. Se entiende a los fenómenos sociales, entre ellos a la educación, como “textos”, cuyos sentidos y significados “primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (Bolívar, 2002, pág. 4).

Emprender el camino pos-cualitativo en la investigación supone algunas renunciaciones de nuestra parte. En primer lugar, renunciar a la idea de objetividad, entendida en términos clásicos como neutralidad, creemos “que la objetividad es una quimera: una criatura mitológica que nunca existió, salvo en la imaginación de aquellos que creen que el saber puede estar separado de quien conoce” (Guba y Lincoln, 2012, pág.63).

Supone, además, renunciar a la pretensión de una verdad o un conocimiento generalizable. Asimismo, implica dejar de lado el establecimiento de posiciones jerárquicas entre la persona responsable de la investigación y las/os otras/os sujetas/os participantes. En su lugar, abrazamos la idea de investigación co/generada con otras/os, desde caminos horizontales, y de allí, la idea de co/investigadoras y amigas/os que utilizamos en esta tesis.

De igual modo, supone también renunciar al excesivo protagonismo de lo metodológico en favor de la flexibilidad y pluralidad de métodos y enfoques, “incluso la creación de artefactos culturales inéditos cuando es pertinente el bricolaje” (Kincheloe y McLaren, 2012, pág. 265).

Desde estos territorios me/nos desmarcamos de la concepción de conocimientos impersonales, distanciados de los afectos, resguardados de condicionamientos pasionales. No creemos en el supuesto de que este tipo de conocimientos, desgajados de los afectos y emociones sean más evolucionados y maduros.

Reivindicamos el modo propio de conocer de la feminidad, alejado del razonamiento lógico-racional androcéntrico. Sentimos y creemos que no se aprende a conocer más que aquello que nos implica desde lo afectivo. Sobre esto, ya opinaba Nietzsche hace muchos años atrás,

A partir de ahora, señores filósofos, guardémonos mejor, por tanto, de la peligrosa y vieja patraña conceptual que ha creado un «sujeto puro del conocimiento, sujeto ajeno a la voluntad, al dolor, al tiempo», guardémonos de los tentáculos de conceptos contradictorios, tales como «razón pura», «espiritualidad absoluta», «conocimiento en sí [...] Existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un «conocer» perspectivista; y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro «concepto» de ella, tanto más completa será nuestra «objetividad». Pero eliminar en absoluto la voluntad, dejar en suspenso la totalidad de los afectos, suponiendo que pudiéramos hacerlo: ¿cómo?, ¿es que no significaría eso castrar el intelecto? (Nietzsche en Bárcena, 2013, pág.213)

La valorización de la afectividad en la investigación se vincula con la perspectiva epistemológica basada en los estudios de género, los aportes de los movimientos feministas y las perspectivas decoloniales. Los aportes de Martha Nussbaum⁷⁴, Carol Gilligan⁷⁵ y Chantal

⁷⁴ Los trabajos de Martha Nussbaum se relacionan, fundamentalmente, con la cuestión de la justicia. La autora se ocupa de argumentar a favor de una justicia donde las emociones sean atendidas, y advierte sobre los efectos adversos de la presencia de ciertas emociones como la vergüenza y el asco en el marco del derecho y la vida pública. Sostiene la existencia de emociones esencialmente

Mouffe⁷⁶ enriquecieron los cimientos de esta perspectiva a finales del siglo XX, cuestionando las jerarquías de la dicotomía patriarcal emoción/razón (Macón y Solana, 2015).

“Los afectos refieren generalmente a capacidades corporales de afectar y ser afectados, o el aumento y la disminución de la capacidad del cuerpo para actuar, para comprometerse, o conectar. De hecho, los afectos actúan” (Melissa y Seigworth, en Macón y Solana, 2015, pág.18). Lo afectivo nos moviliza o paraliza como sujetas/os, impulsa/produce identidades colectivas, motiva adhesiones, rechazos, resistencias, alianzas, provoca conductas, orienta la construcción de lazos vinculares (Macón y Solana, 2015).

A partir de estas localizaciones, asumimos la condición de autoras en la investigación, enunciamos en primera persona y nos alejamos del discurso “sobre” la enseñanza, discurso que senti/pensamos androcéntrico, racionalista, homogeneizante, propio de seres asexuados o de la supuesta asexualidad de la educación y de las maestras. Como colectivo de docentes, mujeres todas, implicadas, enunciamos “desde” la enseñanza.

Como decíamos anteriormente, no negamos las otras formas de producir conocimiento, sino que nos abrimos a formas otras, consideradas muchas veces ilegítimas, marginales, por localizarse fuera de los estándares establecidos desde la ciencia hegemónica, normalizada desde la perspectiva epistemológica occidental y androcéntrica dominante.

En este sentido, Rivas (2019), haciendo suya la idea de Boaventura de Souza (2017), plantea que la epistemología occidental dominante ha impuesto un programa en todo el mundo basado en la imposibilidad de pensar otro mundo distinto al capitalista, subyugando el conocimiento y los saberes de otras culturas y pueblos, aplicando lo que denomina como “epistemicidio”. Desde este colonialismo neoliberal se sitúa al método científico como el único camino que puede garantizar el valor o legitimidad del conocimiento. “Nos encontramos entonces ante una colonización epistemológica, antes que política (...) Esto es, ser parte de una definición unilateral del conocimiento, de la experiencia, los actores y los saberes sociales” (Rivas, 2019, pág.24).

jerárquicas capaces de legitimar la subordinación, responsables además de haber cumplido históricamente Su libro más reciente, *Political Emotions* (2013) es justamente una sistematización de su argumento a favor del carácter cognitivo de las emociones y su papel central dentro del planteo de la filosofía política liberal (Macón y Solana, 2015, pág.13).

⁷⁵ Carol Gilligan, en la década del 80, desde el movimiento feminista, desarrolló una ética sostenida en la idea de que las mujeres despliegan sus emociones de manera más abierta que los varones y establecen sus vínculos morales basadas en la lógica del cuidado –valorada positivamente– más que en la de justicia –sostenida en una abstracción que legitima la descorporización (Macón y Solana, 2015, pág.14).

⁷⁶ Chantal Mouffe desarrolló argumentos a favor de una democracia radical que implica también una especial atención a las pasiones. Efectivamente, entiende que las pasiones cumplen un papel fundamental en la conflictividad de la política, mientras que la razón parece poner límites al debate político (Macón y Solana, 2015, pág.14).

De acuerdo a lo planteado por Rivas (2019), creemos que es necesario replantear la idea de conocimiento desde otra racionalidad que recupere el sentido de lo humano frente al énfasis tecnocrático e instrumentalista dominante. En esa línea, se encuentran las ideas de saberes situados de Haraway (1991) y de las/os sujetas/os en la posición del *ser-estando* investigación (Kush 1978, en Rivas 2019) que circulan en el texto que habitamos.

De este modo, intentamos apostar por el sentido de pertenencia y presencia en un contexto determinado, un “estar siendo” en nuestro espacio/tiempo/cuerpos específicos. Hablamos en términos decoloniales, de acuerdo Boaventura de Souza (2017) en términos de una “epistemología del sur” que propone una forma otra de conocer y de situarse en el mundo.



Figura 11. Niñas/os de 2do año de educación primaria en un taller de educación sexual en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).

Las narrativas que con/foman este texto no pretenden convertirse en conocimiento generalizable, tal como dijimos, son discursos situados. Esta contingencia supone asumir la responsabilidad ética de transparentar desde dónde enunciamos lo que enunciamos.

Los «ojos» disponibles en las modernas ciencias tecnológicas pulverizan cualquier idea de visión pasiva. Estos artefactos protésicos nos enseñan que todos los ojos, incluidos los nuestros, son sistemas perceptivos activos que construyen traducciones y maneras específicas de ver, es decir, formas de vida. No existen fotografías no mediadas, ni cámaras oscuras pasivas en las versiones científicas de cuerpos y máquinas, sino solamente posibilidades visuales altamente específicas, cada una de ellas con una manera parcial, activa y maravillosamente detallada de mundos que se organizan” (Haraway, 1991, pág. 327)

“Lo que somos social, biológica y físicamente constriñe decisivamente el modo en que podemos construir la realidad, pero desde luego, es innegable que esta no viene dada sino que la construimos” (Ibáñez, 2001, pág.253). Para comprender mejor esta idea, Ibáñez utiliza

el ejemplo de lo que sucede con los colores. Sabemos que los colores que decimos o creemos ver, no existen en la naturaleza sino que somos los seres humanos quienes los construimos, en nuestro cerebro, a partir de nuestra conformación sensorial. Si esta conformación sensorial fuera otra, como lo son de hecho la de otros animales, no diríamos quizás, que la nieve es blanca. Entonces, el autor plantea que surge la pregunta ¿cómo es la nieve en realidad?, ¿cómo es, con independencia del color con que la vemos y conocemos? La pregunta no tiene una respuesta posible porque la realidad que vemos está siempre mediada por quienes somos, pero la afirmación “la nieve es blanca”, igualmente, resulta una afirmación verdadera. Su valor de verdad no proviene de que esta afirmación se corresponda con la realidad, sino porque lo que somos y las convenciones que hemos creado hacen que sea verdadera (Ibáñez, 2001).

Desde estas ideas es que entiendo la importancia de pensar/me y transparentar mis localizaciones. ¿Desde qué localizaciones enuncio? En principio desde mi estar siendo mujer adulta -de casi 50 años, casi mitad de siglo-; de etnia blanca con ancestras de rasgos indígenas; de clase media hoy pero de origen pobre; desde mi estar ganándome el pan en una profesión que amo, el estar siendo maestra; feminista y heterosexual - en pareja con un varón que me acompaña en todas mis aventuras y con el que he compartido casi 35 años de vida-; latina nacida en el interior de Uruguay -pequeño país al sur de América del Sur- habitando en este casi medio siglo, varios lugares de la zona metropolitana, incluida la capital del país; formadora de educación sexual de lo que era nuestro querido IFS; educadora sexual con una maestría en políticas de igualdad y género en una universidad privada pero cursando una maestría en teorías y prácticas de la educación en la Universidad de la República, para la cual redacto esta tesis; integrante del flamante GRIDEN; docente vinculada con muchas personas de la academia uruguaya que vienen trabajando desde los estudios de género, los estudios de masculinidades y la educación sexual integral, estos son algunos de los tantos territorios (Guattari y Rolnik, 2013) que habito y configuran mi identidad, mis múltiples yo desde los que enuncio.

En el proceso de investigar/me, me reconozco como un caleidoscopio. Cuando aparece algo allí afuera, o dentro de mí, se movilizan ideas, se conectan saberes, experiencias, personas, libros, aromas, películas, canciones, charlas que he tenido. Soy un gran caleidoscopio que me muevo, cambio, me modifico, en relación con lo que sucede a mi alrededor y dentro de mí misma.

Uno de los tantos días que me desperté temprano pensando en la investigación, busqué en internet la frase “Yo soy un caleidoscopio” y encontré el libro de Carlos González Vallés (1985): Caleidoscopio. Autobiografía de un jesuita. En principio me pareció interesante y casi irónico que fuese un libro de un sacerdote. Digo irónico dado que uno de los grupos conservadores que se oponen a la educación sexual integral en las escuelas son grupos religiosos. Las religiones como parte de la cultura, influyen en la sociedad, en las instituciones y sin duda, en las personas, aunque no creamos en ellas nos con/forman, muchos de los sentidos y significados culturales que circulan e in/corporamos, aunque no seamos conscientes de ello, tienen raíces religiosas.

Carlos González Vallés comenzó a escribir este libro como un estudio psicológico de la autointegración. Lo iba a titular “El múltiple yo”. Pretendía mostrar cómo tejer en una

sola pieza la diversidad de hilos o las muchas cosas que todas/os somos, cómo valorar todos los aspectos de una vida, cómo integrar todas las contradicciones de una existencia en una personalidad, en un tiempo múltiple y unificado.

Dice en la introducción, “Al fin y al cabo, la única forma que conozco de hablar del desarrollo de la persona es hablar de mi propia persona y dejar que cada cual proyecte sobre su propio caso las reflexiones que yo hago sobre el mío” (pág.10). Esta frase se articula con la “auto-etnografía” que hemos leído en el GRIDEN junto a Marita como uno de los caminos del enfoque narrativo.

Continúa afirmando en la introducción,

Cada cual, tiene sus dicotomías, sus tensiones, sus dos caras, sus múltiples ángulos y espejos y figuras y colores. Cada cual, hombre o mujer, religioso o casado, joven o viejo, sencillo o sofisticado, tiene su alegre caleidoscopio. Prisma juguetero. Geometría de colores. Dibujo al instante. Fiesta de sorpresas. Creación original de una imagen distinta a cada momento. La vida es siempre nueva (pág.10)

Algunos títulos de los capítulos de la obra de Vallés quedaron resonando en mi: *Yo soy mucha gente*, *Yo soy mi cuerpo*, *Yo soy mis sentimientos*, *Yo soy mis obras*, *Yo soy yo*. Luego de escribirlos y leerlos, me doy cuenta que tienen relación con la idea de integralidad del enfoque de la educación sexual en que me posiciono:

Yo soy mucha gente - nos con/formamos en relación con las/os otras/os, las/os otras/os influyen en mi y yo en ellas/os, incluso antes de nacer.

Yo soy mi cuerpo - no tengo un cuerpo, soy cuerpo, me construyo cuerpo en relación con otras/os cuerpos.

Yo soy mis sentimientos - mis afectos y emociones me constituyen. Mi afectividad tiene una base física en mi organismo y se construye en relación dialéctica con mi “*Yo soy cuerpo*” y “*yo soy mucha gente*”

Yo soy mis obras - lo que hago o no hago es afectivo y afectante en mi identidad y singularidad.

Yo soy yo - soy única, singular e irrepetible, pero también integral. Construyo mi identidad integrando los otros yo, los múltiples yo.

El autor menciona tres dicotomías personales que lo lanzaron a investigar:

- 1) Soy miembro de mi propia familia, soy hijo de mi madre y hermano de mi hermano: y al mismo tiempo soy miembro de mi familia religiosa: soy sacerdote, religioso, jesuita, misionero.
- 2) Soy español y soy indio.
- 3) Soy profesor de matemáticas y escritor de lengua guaraní (pág.10)

Las dicotomías de Valles me llevaron a pensar en mis propias dicotomías desde el lugar de enunciación en el camino de investigación: 1) soy miembro de una familia patriarcal, de origen pobre, atravesada por violencia de género y generaciones, soy hija y nieta mayor; 2) soy mujer, blanca, de clase media profesional, heterosexual, latina, nacida en el interior del país; 3) soy maestra con 25 años de trabajo en la educación pública en el país, educadora sexual, magíster en políticas públicas de igualdad, ahora ejerciendo como directora de una escuela pública en el interior del país.

Como dice Vallés, no puedo decir que falta color en mi vida, soy un *caleidoscopio*. Al escribir mi autobiografía no hago otra cosa que escribir historia, historia afectada por mis dicotomías, historia de mi estar siendo *mucha gente*, *estar siendo cuerpo*, *sentimientos*, *obras*, *investigación*. Desde ese estar siendo caleidoscopio es que con/formo la investigación. (Diario de investigación, 20 de mayo, 2020)

Decolonizar las lógicas de la investigación implica, tal como veníamos compartiendo, recuperar nuestra subjetividad como eje de comprensión de la realidad. Supone pensar la realidad desde nosotras como sujetas en relación. Desde el enfoque (auto) biográfico narrativo asumo el desafío de exponer/me/nos, es decir, de poner mi/nuestra propia historia en juego en la construcción de la investigación, compartir con quienes habitan esta obra, mi/nuestra intimidad. Esto es, asumir el desafío y la aventura de trans/formación de nuestra intimidad en extimidad (Porta en Guedes, Ramallo y Ribeiro, 2021).

Este desafío es ante todo un desafío individual y colectivo, con nuestra identidad como mujeres en esta cultura, un desafío de desterritorialización/reterritorialización (Guattari y Rolnik, 2013) del androcentrismo⁷⁷ epistemológico y ontológico internalizado. Cuando digo nosotras no hablo de las co-investigadoras y yo como personas que conformamos un grupo, refiero a nosotras como lugar colectivo de enunciación, tal como lo escribe maravillosamente Elsa Drucaroff en el prólogo de “Escribo entre dos mujeres” de María Inés La Greca, un pequeño libro de 140 páginas que no pude abandonar de leer hasta llegar al final, cosa extraña porque generalmente mi lectura es a modo de zapping, escasas veces es lineal.

¿Habrà alguna mujer que no haya pensado alguna vez que lo que le ocurría era anormal, que seguramente está un poco loca? ¿Habrà alguna escritora que no se haya sentido alguna vez temeraria y ridícula por su proyecto de escribir? Prologar “Escribo entre dos mujeres” de María Inés La Greca es necesariamente pensar en mi, mi-nuestras dudas, mi-nuestros miedos, mi-nuestras certezas paradójicamente iguales de estar completamente solas en este laberinto, en este territorio específicamente femenino que la cultura falocéntrica empieza a visibilizar desde hace muy poco. Un territorio signado por la fusión de lo personal con lo político.

Prologar este libro es recordar mi propio tránsito entre el reconocimiento cierto, límpido, pero doloroso, de un deseo que no me sentía autorizada a realizar, y el atrevimiento de defenderlo y abordarlo. Si comienzo hablando de mi es porque sé que eso es también hablar de nosotras. Nosotras no somos María Inés La Greca y yo, somos un lugar colectivo de enunciación, individual de la escritura pública, al que llegamos en una búsqueda difícil. Somos un género que fue convencido de que su experiencia y su palabra nada tenían que aportar a la riqueza artística de la humanidad. (La Greca, 2018, pág.13)

Los conceptos de autoridad, autoría y autorizadas/os en esta investigación circulan desde lugares otros, alejados de las jerarquizaciones establecidas por la epistemología dominante. El criterio de verdad no es el criterio de una persona considerada “la investigadora” que sitúa “descubrimientos y hallazgos” en un marco teórico determinado. En realidad, la legitimidad está dada por los significados y sentidos construidos en colectivo desde los sentidos de Latour (2001), concepto que aclaramos más adelante en el texto. Podríamos hablar de una estrategia “entre-voces” (Berkin y Kaltmeier, 2012). No hay una voz autorizada que se apropia de la autoría del relato sino que el conocimiento nos pertenece a todas/os quienes participamos en la co/construcción.

Como vemos, la investigación (auto) biográfica narrativa se posiciona desde una revuelta ontológica, epistemológica, ética, política, poética y estética. Requiere asumir riesgos y transitar por caminos de incertezas, caminos de no saber, caminos de estar siendo, poniendo a prueba mis/nuestras propias concepciones sobre lo que significa investigar y

⁷⁷ El androcentrismo refiere al enfoque de cualquier estudio, análisis, etc. que se hace sólo desde la perspectiva masculina y ésta se presenta como central en la experiencia humana y la única relevante. Es ver y evaluar el mundo desde lo masculino y considerar al “hombre” como paradigma de la especie humana. Las formas extremas de androcentrismo son la Ginopia (miopía o ceguera frente al género femenino) y la Misoginia (rechazo, odio y resistencia o prejuicio contra lo femenino, contra las mujeres y contra todo lo que tenga que ver con ellas) (García Prince, 2013).

también la manera en que damos cuenta de ello.

Del escribir como devenir en la investigación

La perspectiva hermenéutica y el enfoque (auto) biográfico narrativo nos proponen dos ideas importantes en cuanto a la escritura. En primer lugar, nos impulsan a una escritura cualitativa que permita entendernos a nosotras/os mismas/os, interpretarnos reflexivamente, como personas que escribimos desde una posición situada, desde un espacio/tiempo/cuerpo específico. Y en segundo lugar, nos plantean la liberación de la sujeción de escribir un texto en el que todo esté dicho de una vez por todas (Bénard, 2019).

Della Pollock, en su artículo 'Performing Writing' (1988, en Carrasco, 2017) hace referencia al modo de escritura desde el cual nos localizamos, un modo de escritura performática en el cual mi/nuestro cuerpo como escritora/as está presente constantemente, un camino de ruptura con los significados hegemónicos y tradicionales de las escrituras académicas.

Esta escritura corporizada nos recuerda constantemente que como investigadoras/es somos cuerpo implicado, cuerpo que se involucra en la investigación y en el acto mismo de escribir durante el camino de investigación. De este modo, la escritura nos impulsa a volver a nuestros cuerpos en primera persona (Vidiella, 2008 en Carrasco, 2017).

Sólo quería decirte que al escribir de esa forma siento que fluyo, que soy libre, por primera vez al escribir en forma académica me siento y me siento libre, siento que me es fácil conectar ideas, construir mis propias ideas, rompo con mis propias estructuras incorporadas, que ahora se sienten como camisas apretadas. Cuando escribo en esta forma me siento liviana, sin sujeciones, con el pensar y el sentir a flor de piel y con la piel sin coberturas, no escribí de manera autobiográfica, no hablo de mi, sino desde mi y por eso siento lo que escribo mientras escribo, escribo sentipensando...es maravilloso...no puedo ponerlo en palabras...desborda el lenguaje verbal...la imaginación, la fantasía, el disfrute, el placer, lo lúdico están ahí, latiendo en mí ... en la propia experiencia de escribir...¿¿¿qué más puedo pedir??!!!...Soy cuerpo, mi cuerpo está presente en la reflexión y en el devenir que sucede del pensar sobre el cuerpo mientras soy cuerpo, "un cuerpo que ya no es papel sino lápiz, un cuerpo productor de ideas y formas de ver el mundo" (Tamayo, 2013 en Carrasco y Villanueva, 2019) (Diario de investigación, 14 de mayo 2020)

El escribir performático, corporizado, se convirtió, en términos clásicos, en un método de investigación, nos lleva "a atravesar el umbral de un destino desconocido, impredecible y no preexistente" (Deleuze y Parnet, 1989, pág.52).

Desde nuestros posicionamientos feministas y decoloniales, intentamos una escritura fincada en relaciones no jerárquicas con las/os otras/os, que se desmarca de diferenciar las posiciones de investigadora y sujetas/os investigadas/os, que ofrece hospitalidad a la "alteridad que no puede ser anticipada" (Bénard, 2019, pág.70), que se entrama en tránsito desde la horizontalidad con las/os otras/os.

Asumir este modo otro de escribir supone un desafío metodológico, epistemológico, ético, político, estético y poético, que por un lado sólo puede lograrse escribiendo, y por el otro, requiere de deconstruir y liberarse de las sujeciones epistemológicas in/corporadas en los trayectos investigativos estandarizados.

Tendré que seguir avanzando entre otras cosas en lo que tiene que ver con el estilo de redacción de la tesis, sobre todo enfrentando mis propias resistencias y alertas ante el enjuiciamiento por parte del ámbito académico y educativo que transita por otros enfoques de investigación,

“paradójicamente, si bien muchos investigadores en las ciencias humanas han rechazado una concepción positivista de la objetividad en la metodología de la investigación, no han rechazado su influencia sobre el estilo de redacción, siguen muy pegados a los modos convencionalmente establecidos (Zeller, 1998 en Bolívar Botia, 2002, pág.58) (Diario de investigación, 26 de abril de 2020)

Desde el enfoque (auto) biográfico narrativo, entendemos que escribir es devenir (Deleuze y Parnet, 1989). Devenir implica en primer lugar cambios, transformación, movilización, sobre todo interna. Una movilización afectada que nos con/mueve, nos impulsa a cambiar a partir de las resonancias que nos afectan. En definitiva, el devenir “es el acto a través del cual algo o alguien incesantemente se vuelve otro (sin dejar de ser lo que es)” (Deleuze y Guattari, 1993, pág.179). El diario de investigación y la construcción de este texto que habitamos, han sido y están siendo, los caminos primordiales del devenir en escritura performática.

Mi refugio: el diario de investigación

Empezando el camino de la escritura del diario de investigación y en el proceso de desarrollo de la tesis, este camino de búsquedas, análisis y entrecruzamientos entre lo interno y lo externo, me surge una frase de las alumnas que Barbosa incluye en su libro O diario de pesquisa: *¿será que nos investigamos mientras estamos investigando?* Pues creo ciertamente que sí. El diario de investigación es un recurso que me permitirá investigar/me mientras investigo. Aspecto que considero indispensable en el desarrollo de una investigación referida a la educación sexual. Mi implicancia con el tema y con el contexto de investigación es profunda, pero eso es lo que hace que la investigación se sienta, se viva, se palpita y forme parte de mi. Esto es, que no sea sólo un tránsito para una maestría sino que se convierta en algo que con/mueve, una experiencia en el sentido de Larrosa, tal como afirmo en la presentación del proyecto de tesis. (Diario de investigación, 30 de enero de 2019)

“Querido diario”, me gustó la idea desde los inicios en que Marita presentó la propuesta de escribir un diario de investigación. Cuanto más avanzo en la comprensión metodológica del enfoque (auto) biográfico narrativo más cariño te tengo. Siento la necesidad de escribir/me/te. Tengo que confesar que compré una libretita para tenerla conmigo porque si estoy en otra cosa -cocinando, hablando por whatsapp, participando en facebook, trabajando en videoconferencia o leyendo o comentando materiales teóricos con compañeras/os de trabajo o del grupo de orientadas/os por Marita, o limpiando en casa, y me surge alguna conexión de ideas, reflexión, o pregunta... siento que necesito tener ahí, a la mano, algo donde anotar dos o tres palabras o algunas más, o hacer un esquema o dibujo para luego, a partir de esas notas, escribirte/nos.

Creo que me están pasando cosas muy buenas en este trayecto...siento/vivo/palpo mi implicación subjetiva en la investigación, de manera casi mágica, muchas veces no se bien ni cómo, conecto ideas, re/construyo sentidos, vivo la investigación todo el tiempo, y vos...querido diario..sos investigación palpitante...mi refugio, me permitís investigarme mientras investigo (Diario de investigación, 25 de abril de 2019)

“Querido diario”, ¿ya te había dicho que te tomé cariño? este espacio de escritura desde mi y sobre mi está siendo un espacio de disfrute y placer. Me hace bien contar con este espacio para ordenar ideas, como dispositivo para impulsar/me a registrar, organizar y hacer sistemática la reflexión en el proceso de investigación y la reflexión sobre mi misma durante el proceso. Tal como anotaba el día que te inicié. Barbosa incluye en su libro *O diario de pesquisa...¿será que nos investigamos mientras estamos investigando?* , hoy podría decir que es eso mismo lo que pasa, me pasa...realmente lo disfruto, te disfruto, me disfruto...Nunca antes había escrito desde mi. Has sido todo un descubrimiento, me has permitido descubrirme como escritora, como investigadora, adentrar en mi misma, y mientras lo hago disfruto del proceso...¡qué más pedir en este camino investigativo! (Diario de investigación, 20 de mayo de 2019)

El diario de investigación, diario autoetnográfico, es en sí mismo una narrativa donde plasmó/expreso/traduzco en palabras, sensaciones, miedos, angustias, alegrías, vivencias, emociones, reflexiones e interpretaciones a lo largo del trayecto de investigación. Relatar o narrar las experiencias en este proceso es una forma de habitar nuestros propios sentidos y nuestras propias palabras (Gonzalez, 2017 en Aguirre y Porta, 2019). El diario de investigación es un espacio de refugio íntimo, me permitió volver hacia mi misma, se convirtió en mi nido, des/territorializando el nombre de la obra de arte de Margaret Whyte.

Con el GRIDEN decidimos comenzar a redactar nuestros diarios autoetnográficos con la intención de tomar conciencia del proceso investigativo que vivenciamos. El relato autoetnográfico constituye un espacio fundamental para organizar la experiencia de habitar el estar siendo investigación.

La relación entre lo personal, lo emocional y lo intelectual encuentra en el diario autoetnográfico el espacio propicio de su manifestación (Denzin, 2017). Este texto ofrece la posibilidad de registrar y objetivar momentos epifánicos y cómo “son tejidos a través de la multiplicidad de hebras de la subjetividad de la persona” (Denzin, 2017, pág.85).

La narrativa así se vuelve un bálsamo que nos regala la posibilidad de “encontrar la voz del corazón (...), la búsqueda de nuestra propia voz interior” (Nachmanovitch, 2014, pág. 58). Nos permite, de alguna manera, objetivar nuestra propia subjetividad y al hacerlo tomamos conciencia también de nuestros procesos de formación como investigadores, de allí la validez catalítica de la narrativa (Anderson y Kerr, 2007). (Aguirre y Porta, 2019, pág.751)

El diario de investigación de esta caminata investigativa comenzó el 30 de enero de 2020 y continúa hasta hoy.

¿Cómo te pienso en la investigación?

No se si denominarte “Diario de investigación” o “Diario de mi investigándome mientras investigo”. Con certeza sos un espacio donde voy registrando mi propio proceso de

construcción en y con la investigación, y mi propio proceso de aprendizaje, que se configura, en términos de Deleuze y Guattari (2004), en forma rizomática.

La densidad de los procesos y conexiones internos es lo que registro en ti. Lo que plasmo igualmente es una producción de lo que sucede en diversos planos: lo que venía pensando en escribir, lo que escribo al escribirte, y lo que pienso y escribo al escribirte. Es una reorganización y re-construcción de ideas, saberes, experiencias, emociones, donde se interconectan el sentir, el pensar, el hacer, el reflexionar, con otras/os, con textos, con personas, con momentos y conmigo misma. Es un espacio en el que me investigo mientras investigo en intra/acción (Barad, 2007). Así, rizomáticamente, dejo registradas mi voz y las voces de otras/os que resuenan desde mi.

¿Cómo pienso tu proceso en el marco del trayecto investigativo?

Escribir no es sólo transcribir pensamientos previamente formulados y organizarlos. Como se desprende de lo que decía antes, no hay identidad entre lo que escribo y lo que pienso. Entiendo que la escritura es un proceso complejo de re/construcción que sucede, antes que nada en mi propio cuerpo. La escritura devino en mi como herramienta que me permite organizar mi proceso de conocer/me mientras investigo, pero es también una actividad de representación y construcción de sentidos y significados desde mi localización, más que una mera transcripción de pensamientos a símbolos gráficos.

Durante tu escritura, querido diario, seguiré las 4 fases que plantea Flowers (1993). Ella explica el papel de cuatro energías que están en permanente juego y fluyen libremente en cada persona: el loco, el carpintero, el arquitecto y el juez. De acuerdo a sus aportes, me planteo el siguiente camino.

Primero te escribiré dejando suelta a la “*loca*” durante todo el trayecto, dejando fluir libremente mis ideas, el torrente de ideas interno, ese torrente que al dejarlo fluir libremente podría ser capaz de plasmar incluso varias páginas en una hora. Escribir sin detenerme en la organización de los párrafos, ni la secuencia lógica, la puntuación o la gramática, sólo dejándome afectar por el encuentro contigo.

Más adelante, cuando llegue el momento de comenzar a redactar la tesis, te haré una revisión y re-escribiré, ya desde las energías de la “*arquitecta*”, pensando en la organización de la información, subtítulos y párrafos, de acuerdo a la secuencia y estructura del relato. En esta re-escritura dejaré actuar también a la “*carpintera*”, para organizar y unir las oraciones a fin de aportar mayor coherencia y claridad a lo escrito. Finalmente, dejaré actuar a la “*jueza*” que visará el texto integrado al texto final de la tesis, ocupándose de la puntuación y la adecuación de las citas textuales (Diario de investigación, introducción, 24 de mayo de 2020).

Como pueden ver hasta el momento, en los diferentes tramos de la tesis incluyo en la urdimbre textual fragmentos del diario de investigación. Estos textos traen a este tiempo mi voz en otros tiempos del camino de investigación. Muchas veces es mi voz, y otras tantas, algunas voces otras, entretrejidas en otros tiempos durante la investigación.

Traer las voces que circularon en la investigación desde el diario a este texto de la tesis, es una decisión ético-política, antes que nada, de respeto al proceso de investigar/me mientras investigo. Esa voz soy yo en otros tiempos. Son mis palabras, pero en aquél tiempo, en otro espacio/tiempo/cuerpo que fui. Las traigo hoy, a este texto, citadas, porque, aunque es mi voz, no soy la misma de aquél espacio/tiempo/cuerpo. A veces incluso, cuando las leo, las siento como ajenas. Es la voz de otra yo, una yo en otro momento. Esas voces de mis otros tiempos son parte de la polifonía y de las capas narrativas del texto. Soy espacio/tiempo/cuerpo en devenir.

El devenir de las metáforas: urdimbre de la tesis

Una parte fundamental en la urdimbre de esta tesis, desde el enfoque (auto) biográfico narrativo, ha sido el devenir de las metáforas que hacen a su hilo conductor. Estas decisiones configuraron también un proceso de difracción como la tesis misma.

Al avanzar en la comprensión del enfoque (auto) biográfico narrativo entendí que debía alejarme de senti/pensarme como investigadora en una posición jerárquica desde la que observo, interpreto y descubro indicios. El posicionamiento pos-cualitativo invita a senti/pensarme de manera horizontal en intra/acción (Barad, 2007) con las/os sujetas/os con quienes transitamos la caminata. De ahí que consideré que la metáfora del caleidoscopio compartida en el primer tramo no podría constituir la urdimbre de la tesis, dado que el caleidoscopio supone “mirar” u “observar” desde el exterior.

Comencé a buscar otra metáfora que evidenciara que soy parte de la trama de investigación. Que diera cuenta que no salgo indemne del trayecto, que formo parte y me transformo en el camino. A estas alturas, no se si la busqué o me encontré, pero creo que es un poco la magia del proceso de dejar/me afectar por el estar siendo investigación. Surgió así, casi como una epifanía, la metáfora de la colcha de crochet.

Hoy vino a mi la metáfora que hará de hilo conductor de la tesis: la colcha de crochet. Es una creación tejida pero un tejido que da cuenta de mi propia historia, y cómo se interconecta con la elección del tema de esta tesis. Me permite ilustrar cómo se conecta la historia de cada una con las historias de las otras. Cada una de las que participamos de esta investigación, mujeres todas, construimos nuestra historia y experiencia, nuestra sexualidad, nuestras concepciones de educación sexual en el trayecto del ciclo vital, y eso tiene una unidad, pero cada historia singular se conecta con las historias de las demás. La colcha de crochet se con/forma con el aporte de cada uno de nuestros propios tejidos de vida. Una colcha multicolor, que no tiene abajo ni arriba, que puede leerse, interpretarse de tantas maneras como personas que la lean y habiten al momento de tenerla entre sus manos. Me imagino una colcha hecha, tal como la hacía mi abuela Pilar, con lanas reutilizadas, rescatando los tramos firmes, todas de diverso grosor, textura, calidad, y hasta con nudos que evidencian re/construcción, son lanas diversas, que se entretejen para construir algo nuevo, pero sin dejar de lado los indicios que señalan que fueron parte de otra cosa, y que esas otras cosas dejaron huellas en ellas, fueron parte de su transformación para ser lo que son hoy. Tal como somos cada una de nosotras en esta caminata investigativa. Todas fuimos parte del IFS, parte de una historia de la educación y de la educación sexual en el país, historias que dejaron huellas imborrables en nosotras. Hoy nos entretejemos para crear algo nuevo, re/construyéndonos.

Veo en esta colcha de crochet multicolor, las formas diversas, la singularidad pero también lo colectivo, la multiperspectividad que se conecta con la primera metáfora que pensé, el caleidoscopio. Pero con la metáfora de la colcha me desmarco de la posición de investigadora/observadora que interpreta la realidad. Se que estoy siendo parte de la trama, del tejido. Tejo y me tejo en el mismo entramado. Soy tejido y tejedora. (Diario de investigación, 14 de mayo de 2021)

Las búsquedas zigzagueantes sobre el tejido como metáfora me llevaron a diversas lecturas. Entre ellas, el artículo de la mexicana Mariana Xchiquétzal Rivera García que escribió un artículo denominado “Tejer y resistir”. Plantea algunos sentidos del tejido fuertemente vinculados con los movimientos feministas y la epistemología decolonial. El tejido

se articula con la resistencia, el empoderamiento, la reivindicación del valor de lo femenino en esta cultura patriarcal, la sororidad⁷⁸, la cultura de los pueblos originarios, el poner en valor lo doméstico.

Tejer es entregarse a otros, es regalar el tiempo de creación a un ser amado, pero también es un medio de subsistencia, resiliencia, resistencia y de empoderamiento. Por estas razones, es posible afirmar que, el tejido hoy en día, se ha vuelto un acto revolucionario porque subvierte los principios que lo identificaban al tejido como acto doméstico o como un pasatiempo, sobre todo porque era una actividad que desempeñan principalmente las mujeres (Rivera, 2017, pág.141)

Si bien la metáfora del tejido es muy frecuente en el enfoque (auto) biográfico narrativo, nos desmarcamos de la intención de elegir una metáfora innovadora. Buscamos una metáfora que resuene en nosotras, que sea afectiva y afectante, que nos ofrezca la oportunidad de narrar/nos, de entramar nuestras voces en torno al tema que nos moviliza.

El tejido como narrativa ha sido una estrategia muy antigua, utilizada principalmente por mujeres, en donde han plasmado y perpetuado la historia de los pueblos desde su propia visión. Tejer ha tenido objetivos diversos, desde el más evidente que es vestir el cuerpo, hasta cuestiones rituales o políticas. El tejido es un lenguaje que solo puede ser comprendido y transmitido por quien lo experimenta a través del cuerpo (Rivera, 2017, pág.139)

La metáfora del tejido me conecta con mi propia historia de vida, con mis ancestras, me conecta con mi lugar de enunciación como mujer, nieta, hija, latina, nacida en el interior del país.

El tejido me une a mi abuela y a mi madre. Mi abuela me enseñó a tejer crochet⁷⁹. La primera creación de crochet que hice estuvo colgada en su cocina, en su casa de ladrillo sin revocar, pisos sin baldosas y cortinas de tela colgadas con resorte, mucha pobreza pero mucho calor y sabor de hogar en un barrio pobre del interior del país. Ese tejido permaneció lleno de tierra, grasa y hollín hasta que mi abuela falleció. En ese momento lo descolgamos de la pared, pero no del lugar de los afectos en que permanece hasta hoy. Mi madre también sabe y ama tejer. Cuando yo era niña, tejí

⁷⁸ La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde, s/f, pág.126).

⁷⁹ El crochet es un proceso de creación de tejido mediante el entrelazado de hilos, lanas o hebras de materiales textiles, utilizando una aguja corta que tiene un ganchillo en uno de sus extremos. Por esta razón, también se conoce con el nombre de ganchillo. El término francés crochet significa “gancho pequeño”. Los símbolos del crochet son universales, en cualquier revista de cualquier parte del mundo se pueden leer y entender las indicaciones. La mayor diferencia entre el crochet y el tejido de dos agujas, más allá de los implementos utilizados para su producción, es que cada punto en el crochet se completa antes de comenzar el siguiente, mientras que en el tejido con dos agujas, se mantiene un gran número de puntos abiertos a la vez. <https://www.hisour.com/es/crochet-43423/>. El crochet es una técnica versátil que ha logrado reinventarse a sí misma a lo largo de la historia, siempre se destacó por ser un tejido que es posible sólo tejiéndose a mano. Los cuadrados granny a crochet o cuadrados de la abuela, son piezas fáciles de crear con puntos básicos, se pueden realizar del tamaño que se desee, son piezas diversas, se pueden hacer de la variedad de colores que se desee, y unidos entre ellos, permiten crear cualquier tipo de prenda que se requiera o necesite. (<https://mamaquillatejidos.com/uy/mini-bio/>).

para otras mujeres que le pagaban por esa tarea. Integraba uno de los grupos de mujeres tejedoras de la ciudad. Eran y siguen siendo grupos muy frecuentes en el interior del país, una salida laboral para muchas mujeres que trabajaban para otras mujeres. Yo también fui parte de esas tejedoras. Tejía martingalas, a mi madre le pagaban diez pesos por cada una. Ahora que me doy cuenta, siempre he sido tejedora, en uno u otro sentido, tejía en el IFS con las formadoras, con las/os maestras/os en los cursos, sigo siendo tejedora en la escuela, desde mi labor de directora. He sido y estoy siendo tejedora, pero también soy parte de varios tejidos. En este mismo momento, al escribir, que debo decir es sanador -la escritura me ayuda a curar la gran herida que provocó la desarticulación del IFS-, re/construyo los sentidos de mi propio entramado rizomático, del estar siendo mujer en este cuerpo situado, re/significo mi entramado afectivo con mi madre y me conecto con mi abuela. Como formadoras y co-investigadoras nos tejemos, nuestras historias se entraman, al igual que nuestras voces en esta caminata investigativa (Diario investigación, 31 de octubre de 2021).

Al fallecer mi abuela, la abuela Pilar, pedí su aguja de crochet, aún la conservo. El crochet se teje con una sola aguja y los movimientos del tejido se producen en un ritmo que parece animar a ensimismarse durante el propio acontecimiento del tejer, es algo muy parecido al ritmo de la investigación que transito. (Diario de investigación, 14 de mayo de 2021)



Figura 12. Aguja de crochet de la abuela Pilar. Elaboración propia (2023).

Cada metáfora seleccionada produjo un proceso de difracción, lo que no supuso un desplazamiento de lo mismo sino “una cartografía de la interferencia, no de la réplica, ni del reflejo o la reproducción. Un modelo difractivo no indica dónde aparecen las diferencias, sino dónde aparecen los efectos de las diferencias” (Haraway, 1999, pág. 126).

En cuanto al tejido, exploré en principio, como dije, multiplicidad de posibilidades a partir de la metáfora de la colcha de crochet. En el camino, me detuve en el análisis de las resonancias que se generaban en mí a partir de la metáfora de una ruana.

La tesis pone en juego mi biografía y la biografía de las co-investigadoras. Tiene que ver con la sexualidad, dimensión que nos constituye. Por tanto, la metáfora que hace a la urdimbre de la tesis no puede ser algo que se sienta lejano, tiene que ser algo que realmente me con/mueva. La ruana no es una pieza tejida que me con/mueva, es una prenda que usan muchas de mis compañeras pero que siempre me resulta ajena. No me pasa lo mismo que con la colcha de crochet. Indudablemente la colcha está

fuertemente ligada a la carga afectiva que tiene el crochet para mi, lo que no está presente en la ruana. La exploración alrededor de la ruana no fue pérdida de tiempo, me ayudó a reafirmar la idea de tejido de crochet como metáfora y su articulación afectiva y afectante en el proceso investigativo.

Maria Julia Mackeprang, docente, diseñadora, youtuber y podcaster argentina, especialista en crochet, afirma que es una activista de las tramas y los colores, cree “fuertemente que juntos tejemos una trama que se hace fuerte desde lo individual hacia lo colectivo, y al revés. Creo en Tejer para Creer. En Creer para Crear. ¡Y en Crear para Transformar! ¿Mi lema? ¡Yo Soy TejSiendo!... animarse a explorar y confiar en el encuentro es una invitación a moverse!!! (<https://mamaquillatejidos.com/uy/mini-bio/>). (Diario de investigación, 6 de junio de 2021)

A partir del tránsito nómada por los materiales de lectura sobre el enfoque (auto) biográfico narrativo, los encuentros con el GRIDEN, las reflexiones personales y la escritura performativa en el diario de investigación, resonaron en mi interior diversos cuestionamientos a la metáfora de la colcha y el tejido de crochet como hilo conductor de la tesis.

Hace días vengo pensando en la adecuación de la metáfora de la colcha de cuadrados de la abuela. Me quedo pensando en esos cuadraditos, como retazos o piezas de un puzzle que se conforman en una única pieza tejida. Circulan en mi, varias ideas al respecto. Primero que nada, creo que los elementos que se conectan en la investigación no pueden representarse con cuadrados. Si bien los diversos colores y tamaños de los cuadrados de la colcha pueden asociarse con la singularidad y la diversidad, el tener todos forma cuadrada, se conecta con sentidos de perfección, regularidad, homogeneidad e inflexibilidad, sentidos que se alejan de lo que deseo comunicar en la investigación. Por otro lado, el tejido es una labor que tiene una serie de pasos a cumplir, que siempre tienen que hacerse de igual modo, en todas partes del mundo se usa el mismo tipo de aguja, y en el fondo, el proceso de pasos para tejer siempre es el mismo. Estas características se alejan de los modos de investigar que se asumen en el camino de investigación. Por último, lo que se construye y comparte dando cuenta de la investigación no debería ser algo para cubrirse o usar sólo en contacto con la piel, quienes habiten el texto de la tesis deberían tener la posibilidad de habitar, hacer cuerpo y transformar lo producido (Diario de investigación, 19 de julio de 2021).

Decidir la metáfora de la tesis fue un largo proceso ontológico, epistemológico, ético, político y estético. Una búsqueda dentro y fuera de mí, en intra/acción con textos, compañeras/os, tiempos, espacios y objetos.

Supuso el ex-poner/me a las incertezas, necesité dejarme llevar por el fluir rizomático y difractivo de las ideas y entregar/me a las serendipias. Aprendí a disfrutar de abandonar/me y perder el control de mi misma, sin dudas, un proceso difícil, sobre todo porque me gusta tener todo bajo control, difícil pero definitivamente trans/formador.

En este tiempo de pandemia, miré una serie española en Netflix, llamada “La cocinera de Castamar”. En esa serie, la mujer, cocinera, señala que la palabra SABOR viene de la misma raíz etimológica que la palabra SABER. Estoy pensando en cambiar la metáfora del TEJIDO por la de la COCINA. Ambas tienen cosas en común pero algunos sentidos de la cocina parecen más alineados con esta tesis.

Tanto el tejido como la cocina son tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres, del ámbito doméstico, que me conectan con mis ancestras, sobre todo mi abuela.

La cocina es una actividad que continúo haciendo hasta el día de hoy. Sin embargo, el tejido a crochet ya hace bastante tiempo lo he abandonado. La cocina sigue conmigo a través del tiempo, me provoca mucho placer, disfruto de hacer de comer y compartir con otras/os lo que cocino. Es una tarea que implica la creatividad, en la que se pone

en juego todo el cuerpo, implica todos los sentidos. Esta integralidad y disfrute con otras/os, son características que se vinculan con los sentidos de la educación sexual en la escuela.

Esta tarea, además, me conecta con mi padre y mi pareja. Ambos disfrutaban mucho de la tarea de cocinar. Mi viejo cocina muy sabroso, aprendí mucho de él, y mi pareja aprendió conmigo. Estas conexiones con los varones de mi biografía potencian la metáfora de la cocina, pues cuando hablamos de educación sexual desde un enfoque de género, sostenemos el género como perspectiva relacional, lo que supone mandatos hegemónicos de feminidad y masculinidad, mandatos que sesgan y restringen libertades a mujeres y varones, remitiéndonos sólo a términos dicotómicos en cuanto a las identidades sexuales.

Cocinar implica transformaciones, mezclas, cambios de estado, reacciones químicas, olores, sabores, temperaturas, texturas, sensaciones, movimientos, tradiciones, elementos identitarios socio-culturales. Aspectos que se articulan con lo que sucede en la construcción de las sexualidades y por supuesto, lo que significa la educación sexual en la escuela.

Si bien hay recetas para cocinar, cada persona las re/elabora a su forma, con lo que tiene disponible, con su experiencia, sus habilidades, recursos, y en función de su realidad. Lo producido en la cocina se puede in/corporar y cada quien lo metaboliza a su tiempo y a su forma, al igual que sucede con el proceso de construcción de la sexualidad.

Mi tía Susana me regaló a los 10 años un libro de cocina, "El Crandon"⁸⁰. Este libro me hizo buscar caminos para la profesionalización y el perfeccionamiento en la tarea. La tía Susana ha sido una mujer que ha dejado huellas importantes en mi vida. Ella era la única mujer de mi familia que tenía un trabajo que no era del ámbito doméstico. Siempre me identifiqué con ella, incluso en mi familia nuclear siempre me dicen: "Si fueras hija de Susana no serías tan igualita". Creo que a veces me lo decían como crítica, pero para mí, parecerme a la tía Susana era motivo de orgullo. Ella y mi padrino me apoyaron siempre para estudiar y avanzar en la carrera. Todavía tengo el Crandon, casi nuevo, no porque no lo usé sino porque lo cuido mucho. Me doy cuenta que fue mi primer libro de lectura que no era libro de cuentos. Un libro de tapa dura y papel satinado realmente mío. Cuando crecí, estudié repostería y cursé cocina en la escuela técnica, la UTU. Hice muchas tortas de cumpleaños, vendí muchas de ellas, el dinero me sirvió para pagar costos de la carrera de maestra. Si bien ya no vendo tortas, continúo haciendo tortas y disfrutando de la repostería en azúcar. En el fondo ese libro también marca mi búsqueda de superación, de intentar no quedarme en la cocina del hogar, de salir del espacio doméstico, de buscar mi desarrollo profesional, búsquedas que circulan en todas las esferas de mi vida. La cocina es una metáfora que tiene mucho que ver con la investigación, con los enfoques de la educación sexual, con mis/nuestras localizaciones. ¿Cómo articularla con el título de la tesis? ¿El arte de cocinar la didáctica de la educación sexual en la escuela? ¿Las bases de la cocina de la didáctica de la educación sexual en la escuela? Tengo que seguir pensando para alejarme de los sentidos de receta, de ideas tecnicistas. Seguro que en el devenir del camino se abrirán otras metáforas. (Diario de investigación, 19 de julio de 2021).

Escribir desde el enfoque (auto) biográfico narrativo supone, en términos de Remi Hess (2005), el desafío de producir nuestra obra en el doble sentido de producir una obra que sea nuestra y producirnos en la obra misma. Soy ejemplo palpante de ello.

Sigo pensando en la metáfora, el rizoma se conecta con lo fractal, la música, el movimiento. Sigo pensando y explorando. A estas alturas ya me parece que todo se conecta con todo. Me doy cuenta que, si bien parece que lo que encuentro siempre conecta con algo de mi historia, en realidad nada es por casualidad sino que aparece por búsquedas que realizo, tareas en las que participo, se vincula con mi formación, mi trabajo, la tesis o con las temáticas que me interesan, y por otro lado, de todo lo que

⁸⁰ Este libro de cocina es un clásico de la gastronomía del Uruguay, se publica desde el año 1957. Es un manual didáctico que ofrece un amplio repertorio de recetas nacionales y extranjeras publicado para aprender técnicas básicas.

encuentro, selecciono algunas cosas que se conectan con otras que ya tengo en mí, o que circulan en lo que pienso, siento, hago.

Las ideas de Deleuze y Guattari (1976) en su libro "Mil mesetas" se conectan con el movimiento, la flexibilidad de las formas, la no rigidez de las estructuras, la música, las artes visuales, la subjetividad, el valor de las vivencias, la intersubjetividad.

Quizás no encuentro una metáfora estructural para el desarrollo de la tesis porque justo no encontrarla es lo que se articula con lo que me/nos proponemos con la tesis. Buscamos liberar/me/nos de las sujeciones. Deleuze y Guattari (1976) mencionan que ignoran las formas y las sustancias, refieren a funciones sin formas, a expresividad y movimiento, a cuerpos sin órganos. Reclaman un mundo intersubjetivo y plantean que la clave consiste en recurrir a diagramas, mapas, ideogramas, cartografías y líneas de fuga que permitan incorporar la experiencia de la vida.

También pienso en el por qué elegir una metáfora, quizás la serie de imágenes que circularon en el proceso sea el proceso mismo del relato. Quizás el devenir de las metáforas sea el hilo conductor de esta tesis (Diario de investigación, 17 de agosto de 2021).

Durante meses exploré diversas metáforas, incluida la idea de no utilizar una metáfora estructurada y asumir el fluir de las metáforas como hilo conductor. El estar sentada por horas en conferencias virtuales en medio de la pandemia de COVID-19, el hundir mis pies en la arena húmeda durante las largas caminatas reflexivas por la playa, las energéticas reuniones con el GRIDEN, entre otras tantas vivencias del camino de investigación, ofrecieron las posibilidades para que emergiera, casi a modo de revelación o epifanía, una metáfora que me permitió entramar los sentidos de la investigación.

El camino de investigación es un proceso de formación, y al decir de Ferry (1997), la formación es una construcción personal, la hacemos cada una/o de nosotras/os, a nuestra forma, pero necesitamos de otras/os para construirla. En este sentido, el encuentro con GRIDEN me anima, me impulsa a avanzar. Siempre re/significo ideas, conecto con otras, me quedo pensando, además de disfrutar del camino de aprender a investigar desde el enfoque narrativo. Rodrigo es altamente reflexivo y muy preciso desde su necesidad de estructura, es riguroso y metódico. Michelle es energía, siempre he conectado afectivamente con ella desde el inicio, creo que me he identificado mucho con su proceso. Felipe con su abuela y la música es una mezcla de alta sensibilidad con desorden que he aprendido a querer y valorar de gran manera. Me gusta su entrega, su calidez. Me divierto mucho con él. Leticia con quien nos hemos re/encontrado en este tramo de nuestra formación, con sus niñas hermosas, su calidez, me conecta con mi biografía, con los caminos recorridos en Clubes de Ciencia. Elena, sumamente clara desde lo teórico, una fuente de conocimiento, me encanta escucharla, es como un remanso de tranquilidad, siempre aprendo con ella. Viviana, ingresó hace un tiempo, le encanta leer, realiza unos bordados hermosos, es muy precisa, siempre realiza muchos aportes teóricos, es muy potente. Hoy llegó Lourdes, una gurisa joven, con mucha luz, con un Doctorado desde el enfoque narrativo, nos contó su historia y compartió su sentirse en soledad académica y su felicidad de encontrarse con nosotras/os. Estamos siendo GRIDEN. Somos voces sin órganos, en términos de Deleuze y Guattari (2004), experimentamos construcciones de sentidos compartidos. Somos voces singulares y voz colectiva que da cuenta de un nosotras/os. Las reflexiones se inter/cruzan, compartimos resonancias, disfrutamos del estar siendo GRIDEN.

A partir de la propuesta de Marita, en el día de hoy compartí con el grupo la metáfora que utilizaré para el texto de la tesis. Anoche leí "Mil mesetas" de Deleuze y Guattari (1976), volví a leer algunos de los registros que hice en ti a lo largo de esta caminata investigativa, revisé algunos artículos de la pedagogía de Freinet que me llamaron la atención luego de la conferencia de la ATD, re/pensé el tema y los propósitos de la investigación. A partir de todo ello, me di cuenta, casi mágicamente, que podía articular las cinco metáforas que circularon en el trayecto investigativo con las cinco etapas del

cambio social en la escuela de Freinet: La rebeldía: “giros de caleidoscopio”; El viaje: “difracción y urdimbre”; El encuentro: “tejiendo a crochet”; La creación: “cocinar: *sabor y saber*”; El cierre: “más allá de las formas” Me emociona senti/pensarme mientras investigo y dar cuenta que vivo en cuerpo propio el devenir de la investigación (Diario de investigación, 11 de setiembre de 2021).

El Kairós: tiempos de la oportunidad

En línea con lo que plantean Guattari y Rolnik (2013) senti/pensamos que “la escritura es un campo de vibración donde las palabras surgen, se unen unas con otras, para después separarse, unirse nuevamente a otras y desaparecer al sabor de los flujos con los cuales el texto está conectado. El texto es flujo” (pág.185). En ese flujo surgió la necesidad de elegirnos seudónimos para compartir/nos, un yo-ficcional, por un lado para mantener cierto anonimato como responsabilidad ética en la investigación, y por otro, casi más que nada, para compartir/nos desde nuestros sentires, resonancias y vibraciones en/con el camino de investigación.

Cada una de nosotras pensó y seleccionó la forma en que nos daríamos a conocer, un seudónimo que se conectara y diera cuenta de nuestra identidad en el tránsito compartido. Nuestras identidades son también flujo, tal como la escritura y la propia investigación.

Los giros afectantes que compartimos en el primer tramo, así como el viaje que transitamos en el enfoque (auto) biográfico narrativo, impulsaron fuertes desplazamientos en toda la investigación. En principio, como mencioné anteriormente, dejé atrás la idea de que lo construido se instituyera como uno de los grandes relatos legitimados en el ámbito educativo, me desmarqué del propósito de construir y constituir un gran relato al decir de Yedaide (2021).

Comencé a senti/pensar que la investigación ofrecía la oportunidad de actuar en lo micropolítico, de ahí la decisión de mi propio seudónimo, "Kairós" -tiempo de oportunidad-.

Me pienso con el nombre KAIRÓS, nombre de una divinidad griega que está entre el tiempo y la fortuna: es la oportunidad de levantar vuelo. Aparece representado con una balanza desequilibrada en su mano izquierda, lo que significa que tiene su propio equilibrio, su propia medida, su propio espacio, su propio tiempo. En el terreno del kairós no hay leyes, no hay regularidades, sólo oportunidades. El Kairós es nuestra oportunidad para narrar/nos y compartir/nos como formadoras del IFS. (Diario de investigación, 23 de julio de 2020)

Durante el devenir de la escritura emergieron, casi como epifanías, las conexiones entre el seudónimo Kairós, la metáfora del tejido, el concepto de rizoma, así como con las ideas que hacen a la urdimbre del enfoque (auto) biográfico narrativo. Las diversas conexiones que fui encontrando forjaron la convicción de que era el seudónimo adecuado.

En la búsqueda de la metáfora, encontré un anuario de Margit Eckholt (2016) llamado Intercambio. En ese libro apareció un texto que se titula “El tiempo oportuno de la responsabilidad. Reflexiones en torno al problema de la toma de decisiones justas”. En el texto aparece Kairós y la imagen del arte de tejer en telar. Afirma que la palabra *kairós* indicaba la acción del tejer, el momento específico en el que los hilos de la urdimbre se abren para que puedan ingresar los hilos de la trama y continuar

realizando de esta forma el entramado que constituye la pieza tejida. El momento de esta apertura constituye el momento crucial, pues hay un cruce precisamente o acontecimiento central de la práctica de tejer a través del cual dicha práctica se hace posible y se realiza en cuanto tal. El *kairos* designa un cruzamiento -momento crucial- y una apertura, por eso es oportunidad. Señala además, que la palabra “oportunidad” proviene de *porta* que significa puerta o abertura. Kairós no es cuerpo físico, no es sujeto, es tiempo de oportunidad, no es la aguja, ni el hilo, tampoco la tarea, es ese instante de cruzamiento que no está predefinido. Hay cuerpos que lo hacen posible, aguja, hilos o lanas, hay intenciones, deseos, pero esa apertura en el momento crucial del cruce es única, si bien sigue los mismos procedimientos y se usan los mismo implementos, ese cruce que hace posible el entramado y que el tejido se construya es único, irrepetible, y se define allí en la situación misma.

Esta descripción del Kairós me pareció sumamente significativa para la escritura de esta tesis, *mi/tuya/nuestra tesis*. Tal como sucede en la práctica del arte de tejer, en la que el punto justo de la apertura de la urdimbre sólo puede ser determinado a partir de la situación en la práctica misma de estar tejiendo, así sucede durante el proceso de investigación que vivenciamos. Kairós no es persona física, es tiempo de oportunidad, oportunidad de tejer nuestras voces (Diario de investigación, 7 de junio de 2021).

Si bien Kairós es el seudónimo que seleccioné para denominarme, la intención no es hablar de mi, sino desde mi, me desmarco de la idea de colocarme en un rol diferenciado del resto de mis compañeras de ruta.

El kairós designa un tiempo de oportunidad micropolítica de visibilizar nuestras voces como formadoras de educación sexual en educación primaria. “Toda problemática micropolítica consiste, exactamente, en intentar agenciar los procesos de singularización en el propio nivel en el cual emergen” (Guattari y Rolnik, 2013, pág.185).

Siento que estoy viviendo en el Kairós, tiempo de oportunidad para abrir los hilos de la urdimbre a partir de la cual entretejer la trama de la investigación que construimos juntas/os. Se despliegan los diversos colores de sentidos y significados que se entraman desde los aportes de nosotras como co-investigadoras, las voces de amigas/os teóricas/os, el GRIDEN, y mis propias reflexiones y conexiones. La propia caminata va tramando en qué se convertirá, como una obra de arte en sí misma (Diario de investigación, 3 de diciembre de 2021).

Giros disruptivos durante el devenir de la investigación

Como dijimos anteriormente, la investigación es flujo, incluso en el mismo momento en que la escribimos. La perspectiva post-cualitativa y el enfoque (auto) biográfico narrativo me ayudaron a cuestionar/me, a mover y cambiar diversos hilos de la urdimbre de la investigación que funcionaban como sujeciones rígidas, restricciones y resistencias, afectando el fluir desde este modo otro de investigar. En este sentido, Sara Carrasco (2019) plantea que la perspectiva post-cualitativa es una invitación a estar abiertas/os a lo que nos problematiza, a lo que amplía nuestros posicionamientos provisionales, móviles e inestables.

Asimismo, pone de manifiesto la necesidad de poner atención al lenguaje que utilizamos y a los conceptos/nociones a los que recurrimos continuamente para hablar de las personas y realidades con las que trabajamos, los métodos que seguimos y los

procesos que entendemos como “correctos” al hacer investigación educativa, social y artística (Carrasco, 2019, pág.165-166)

Una de las cuestiones fundamentales, que hizo del proceso de estar siendo investigación un proceso de continuo aprendizaje, fue el de no renegar en ningún momento del camino recorrido, incluso, sabiendo que tanto en sus orígenes, como en muchas ocasiones las decisiones y prácticas investigativas se acercaban más a la perspectiva positivista que a las concepciones post-cualitativas.

En los inicios del trayecto, tal como comparti/mos, estaba posicionada en un enfoque clásico de investigación cualitativa. En los comienzos de lo que conocemos en términos tradicionales como trabajo de campo, experimenté algunos desplazamientos de los modos canónicos de investigar.

Durante lo que en aquél entonces denominaba “entrevistas” ya tenía la firme convicción de que el camino a seguir sería un modo otro de investigar. Las resistencias internas provocaron muchas tensiones en mis sentires, pensares y haceres en el proceso de estar siendo investigación.

Las entrevistas se transformaron conceptualmente y vivencialmente en entramados de voces, en instancias donde lo que importaba era sentir/nos, pensar/nos y construir/nos juntas. Estas instancias significaron uno de los tantos giros disruptivos del proceso de investigación.

La/s metodología/s utilizadas para configurar los caminos y derivas de esta mi/tu/nuestra investigación se han ido transformando, dando cuenta de un verdadero tránsito, flujo, viaje. De hecho, las transformaciones metodológicas explican el por qué y el cómo he aprendido e investigado como una sujeta nómada. Me esforcé sobre todo en la lucha con mis propias resistencias internalizadas, busqué no separar la metodología de la epistemología y la ontología. Traté de no reducir la metodología a técnicas e instrumentos, alejándome de una perspectiva tecnicista y positivista. Por otro lado, intenté eludir un método prescriptivo y planeado en exceso (St. Pierre, 2014), busqué construir durante el viaje, en el flujo mismo, libre de sujeciones rígidas, camisetas que apresaran mi estar siendo investigación. Me entregué al sentir/pensar/hacer en tránsito. Debido a ello, el conocimiento se produce en una serie de derivas y vaivenes, desde las incertezas, a veces en el caos o en la planificación in situ, con la finalidad de conectar una cosa con otra, o en realidad de senti/pensar las conexiones, senti/pensar ese movimiento continuo en el que a partir de cada conexión se difractan otras nuevas en múltiples direcciones (Diario de investigación, 9 de febrero de 2022)

La forma en que escribo la tesis, los caminos zigzagueantes y en modo de zapping, seguidos para las lecturas de nuestras/os amigas/os autoras/es, así como la elaboración del diario de investigación, son otras decisiones-acciones que hacen al posicionamiento post-cualitativo de la investigación y dan cuenta de los giros disruptivos del camino de investigación.

Repensamos y reconceptualizamos también el proceso de escritura. El texto que habitamos dista radicalmente, tanto en su estructura como en la creación estética, del presentado como proyecto de tesis. Al redactar este texto busqué por un lado ensamblar e

interconectar los múltiples caminos experimentados en el constante devenir de la investigación, y por otro, abordar el documento desde los desplazamientos disruptivos vivenciados y no desde lo que pensé como problema inicial, a fin de dar cuenta de un sentido más rizomático del proceso.

Desde estos territorios, intento crear una obra polifónica, incluyendo diversos lenguajes -escrituras propias, escrituras de otras/os, creaciones artísticas, producciones de niñas/os, fotografías- Busco generar un ensamblaje (Bennett, 2022) en capas narrativas (Rambo, 2019) con la intención de pro/vocar multiplicidad y heterogeneidad de conexiones sensibles en quienes habitamos estas páginas. De ahí la invitación a formar parte del nos/otras a Margaret Whyte y La Greca, entre otras/os artistas/os que con/forman este entramado. Conecto sus obras con sentires/pensares que hacen a la urdimbre del tejido de este texto desde lenguajes fundamentalmente estéticos, sus creaciones ofrecen la oportunidad de conexiones sensibles, rizomáticas, con la afectividad, lo femenino, la sexualidad, lo decolonial.

A través de la escritura pretendo llevar a cabo un acto de intra/acción (Barad, 2007) donde espacio, tiempo, cuerpo y memoria del devenir de la investigación sean producidos y resignificados en el proceso discursivo. En definitiva, tanto el proceso como el texto creado en esta tesis es un intento de reivindicar otro tipo de investigación que trasciende las formas estereotipadas de presentar y dialogar con las experiencias y las teorías. Desde mi posicionamiento como maestra, educadora sexual e investigadora en/desde la educación, deseo poner en valor un tipo de investigación que establezca conexiones con lo subjetivo, los afectos, la implicancia. Este deseo supone una búsqueda constante de formas alternativas de construir el conocimiento en/desde la educación que a su vez estén comprometidas con la multiplicidad de subjetividades, experiencias y circunstancias que configuran nuestras realidades.

Leyendo la tesis doctoral de Sara Carrasco (2017) denominada Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística, surge y resuena en mí, con fuerza, la idea de polifonía, de conectar en el desarrollo de la tesis múltiples lenguajes. En principio estoy segura que quiero sumar algunas producciones realizadas por niñas/os en talleres de sexualidad o vinculadas a instancias de educación sexual. Pero también me parece fundamental sumar otros lenguajes artísticos. En este camino, compartí mi intención y necesidad con Orilla⁸¹, una gran amiga del equipo de Educación Artística de lo que era el IFS. Compartí los conceptos y la idea que cardinaliza mi búsqueda. Quiero invitar al entramado de la tesis a una artista plástica, contemporánea, posmoderna, preferiblemente mujer, que tome o ponga en juego lo performático, el desplazamiento, la idea de rizoma, movimiento, afecto. En el intercambio exploré algunos sitios web que Orilla compartió conmigo. Me reencontré con la obra de Margaret Whyte, artista plástica uruguaya. Sin ponernos de acuerdo previamente, con Orilla, ambas seleccionamos la misma obra como "la obra" que metaforiza los sentidos que circulan en la investigación. Cuando abrí el buscador a partir del nombre de esta artista, me di cuenta que años atrás, caminando por Montevideo, me sentí impulsada no sé desde dónde, a entrar al espacio de exposición

⁸¹ En este caso, me atreví a asignarle un seudónimo. Vino a mí la palabra Orilla, quizás conectada con mis caminatas por la playa. La orilla es ese lugar de la playa en que rompen las olas, parece quieta, pero se transforma en forma constante, aporta calma cuando una se siente movilizada por el incesante fluir de la realidad. Desde siempre, desde el inicio del IFS en el 2014, Orilla me aporta esa sensación.

de la Dirección Nacional de Cultura - Ministerio de Educación y Cultura en calle San José⁸².

Nunca había entrado. Creo que nunca antes había registrado conscientemente este espacio. ¡Qué increíble cómo las cosas que están ahí en nuestro entorno cobran un real significado a partir de alguna experiencia o momento en particular! Ese momento en que te conectás con el lugar, con el espacio, que te sientes afectada por lo que hay allí, ese momento en que el espacio te moviliza desde adentro, pasa por vos, es en ese instante cuando ese espacio cobra una nueva dimensión y sentido para/en una.

En aquella ocasión, me vi impelida desde adentro a entrar y mirar/disfrutar de una exposición. Las obras eran instalaciones con diferentes materiales textiles. De alguna manera, las creaciones me llamaron a entrar. Entré a ver las obras de una artista que, hasta el día de hoy no supe, era Margaret Whyte. En ese momento debo haber leído su nombre, pero no lo recordaba. Re/cordaba que era mujer porque la exposición sucedió en el mes de las mujeres. Re/cuerdo que disfruté mucho de habitar las obras. Re/cuerdo que no había otras personas en esas enormes salas con esas instalaciones plenas de colores, texturas, pliegues. Re/cuerdo que me enamoraron. Ahora, en la búsqueda de una artista para invitar al trayecto de la tesis me re/encuentro con Margaret. ¡Es maravilloso! La vida es un entramado de experiencias, un entramado rizomático, permanentemente hacemos multiplicidad de conexiones. Hacemos/somos rizoma constante.

“Me interesa que el espectador aporte a la obra su experiencia de vida y que elija su propia forma de experimentarla” señala Margaret Whyte (Guaragna, 2021). Puedo afirmar que experimenté su obra en aquella ocasión y hoy elijo una nueva forma de experimentarla. Su obra se conecta con el concepto de rizoma y de experiencia. Que su material de trabajo sea textil incrementa las conexiones sensibles con el trayecto de la investigación, se conecta con la resignificación de lo femenino, lo decolonial. Dejo por acá una de las obras de la exposición que recorrí, donde conocí las obras de Margaret y dialogué con ella sin saber que era ella a quien invitaría a acompañarme en esta tesis, mi obra. (Diario de investigación, 15 de febrero de 2022)

Otra de las capas narrativas del texto está con/formada con las producciones realizadas por niñas/os de escuelas públicas uruguayas en talleres de educación sexual en el siglo XXI. Sus voces, como sujetas/os en la construcción de sus sexualidades no pueden estar silenciadas o invisibles en una obra que hace referencia a procesos protagonizados por ellas/os. Igualmente, reconocemos que el nivel de participación que les ofrecemos dista mucho de lo deseable, por ello también afirmamos que hablaremos “sobre” sus procesos de aprender sexualidad, enunciamos desde una mirada adulta lo que vivencian las/os niñas/os. He aquí una de las más fuertes debilidades de nuestra investigación, algo que necesitamos re/visar y re/parar en futuros proyectos.

La capa narrativa quizás más presente en el texto refiere a tramas autobiográficas, el investigarme mientras investigo fue una constante que me acompaña y acompañará permanentemente. Dudo ciertamente poder abandonar estas localizaciones y volver a caminos canónicos de investigar.

En la capa autobiográfica, aparecen registros de mi voz en el diario de investigación, registros de mi voz mientras escribo esta obra, resonancias de otras voces en mí, fotografías de momentos de mi/nuestra historia en educación sexual y en el camino de investigación,

⁸² <http://museos.gub.uy/arteactivo/item/whyte-margaret.html>

diversos lenguajes que intentan compartir lo que supone “estar siendo” investigación. De igual modo, vuelvo a afirmar que la intención no es hablar de mi sino hablar desde mi.



Figura N 13- Lo que queda. Detalle de la instalación realizada en el Espacio de Arte Contemporáneo. Margaret Whyte (2012).

Como tal vez han podido observar desde el inicio, otra de las capas narrativas está constituida por voces de amigas/os a quienes invitamos y con quienes comparto el viaje. Por un lado, las diez compañeras de ruta, formadoras del Área de Educación Sexual de lo que fue nuestro querido IFS, invitadas desde el rol de co/investigadoras. Y por otro, varias/os amigas/os autoras/es con quienes con/versa/mos en el entramado de este texto y que nos apoyan en la construcción de la urdimbre de la investigación.

En este último punto, antes de seguir avanzando, parece importante detenernos y compartir por qué hablamos de amigas/os y de conversar con ellas/os. Para ello, comparto algunos párrafos del artículo que redactamos con compañeras/os del GRIDEN en la Revista Fermentario de Udelar donde hacemos referencia a este tema.

Daniel Suarez hace una reflexión que viene al encuentro de esto.

Tal vez, un criterio metodológico fuerte de este enfoque [narrativo], sean los lazos de amistad que contribuye a generar y la relación amistosa que es, en cierta forma, la condición de posibilidad de narrativas y de conversaciones en torno de narrativas (Suarez, c/p 2022).

También auxilian a argumentar sobre esto Machado y de Almeida (2016) hablando sobre la investigación con enfoque narrativo dicen: Nuestra lucha es por una “política de la amistad” en el medio académico - defendemos la experimentación de nuevas formas de organización de la vida en la universidad y una producción colectiva de modos de vivir e investigar [...] Entendemos por política de la amistad una apuesta en la producción colectiva de la subjetividad. Según Ortega (2004, pág. 147), a partir de lecturas foucaultianas, la amistad es una invitación, un llamado a la experimentación de nuevas formas de vida y de comunidad. Rehabilitarla representa introducir movimiento y fantasía en las rígidas relaciones sociales, establecer una tentativa de pensar y repensar las formas de relacionamiento existentes (pág. 78-79).

Nos apoyamos, entonces, en argumentos como los de Suárez, Machado y de Almeida al hablar de «amigues» al compartir y debatir sobre la producción teórica que apoya nuestras investigaciones. Nos aproximamos desde la afectividad, «tramando y enredándonos» (A. Dorneles, c/p, marzo 2022) en el relacionamiento de nuestro grupo y también lo aplicamos a los autores que leemos, de forma dialógica, conversando con ellos. (Copello, Badaró, Píriz, Rodríguez, 2022, pág.84)

Otro de los giros disruptivos de la investigación se vincula con desmarcar/nos de la pretensión de “descubrir” una verdad –ni siquiera una provisoria y falseable. Debido a ello, necesitamos alejarnos de la idea de plantear respuestas a las preguntas de investigación entendidas como conocimientos generalizables. Al respecto, Denzin y Lincoln (2011) señalan lo siguiente,

La investigación narrativa más radical se resiste a la búsqueda de matrices, patrones y regularidades que puedan ser universalizables o generalizables puesto que reconoce en este acto una re/instalación y con/validación de un régimen de poder que opera prescriptivamente, haciendo que lo singular se deba subsumir necesariamente en algo más amplio. Por otro lado, el fin no es el conocimiento per se, sino la acción y transformación social. Esto, que se ha dado en llamar el giro performativo es una marca indeleble de las investigaciones radicales y un terreno especialmente resbaloso para la convivencia en la academia. (Denzin y Lincoln, 2011, pág.37)

Desde estas localizaciones, decidimos no centrarnos en el cómo dar respuesta a las preguntas de investigación sino focalizarnos en lo que emergía -lo esperado y lo inesperado- en los entramados de voces entre quienes participamos en la investigación, a partir de los temas que movilizan la con/versación.

Espacios desde donde partimos

Al inicio del camino nos planteamos varias preguntas que senti/pensamos orientarían la investigación. En el trayecto, nos dimos cuenta que no se constituyeron en lugares hacia dónde queríamos ir sino en espacios de apertura, espacios desde dónde partir (Carrasco y Villanueva, 2019).

En los preámbulos nos preguntábamos cómo entendemos los procesos de enseñar y aprender educación sexual en la escuela, cuál es el lugar de la maestra y de las/os niñas/os en ellos.

Producto de los desplazamientos y giros disruptivos vivenciados, me detuve en el análisis de las palabras que seleccioné al formular las preguntas, analizando sus resonancias desde este modo otro de investigar que transitamos.

Entender

Seleccioné el verbo *entender*, que viene del latín *intendere*. La palabra *entender* está formada con el prefijo *in*, que significa hacia adentro, y el verbo *tendere*, que significa estirar o extender. De acuerdo a la formación de la palabra, entender significa dirigirse hacia adentro.

Tal parece, que desde los inicios del trayecto, resuena la intención de dirigirme/nos hacia adentro para comprender, idea fuertemente articulada con la perspectiva hermenéutica y el enfoque (auto) biográfico narrativo. Ese ir hacia adentro es, al fin y al cabo, la clave de este enfoque. “Ese viaje más adentro nos hace tener más responsabilidad planetaria y componer biografías marcadas por el mundo que queremos dejar a las próximas generaciones” (Guedes, Ramallo y Ribeiro, 2021, pág.3).

Ese *hacia adentro* en el camino de investigación, difracta en multiplicidad de sentidos, hacia adentro del modo de investigar, de mi/nosotras misma/s mientras investigo/amos, de nosotras como formadoras, de la propia investigación, de nuestros saberes en educación sexual.

De igual modo, la forma del verbo que seleccioné da cuenta de las sujeciones atávicas in/corporadas, utilicé una forma impersonal, *se entiende*, dejando de lado lo que hoy reivindico, la implicancia de la primera persona, el yo, el nosotras.

Procesos de enseñar y aprender

En este ir hacia adentro de las preguntas, al decir *cómo se entienden los procesos de enseñar y aprender*, damos cuenta que nos desmarcamos de la idea de la educación sexual como enfoque o abordaje, entendemos que supone procesos de enseñar y aprender. Sobre estos conceptos es que queremos ir *hacia adentro*.

En principio también afirmamos que son procesos, cabe preguntarnos qué sentidos y significados desde nuestra perspectiva de educación integral se conectan con la idea de proceso.



Figura N. 14- Niñas/os de educación inicial 5 años en un taller de educación sexual en la escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).

Educación sexual con niñas/os en la escuela uruguaya en la actualidad

La urdimbre del entramado de investigación se construye a partir de cómo entendemos los procesos del enseñar y el aprender educación sexual en la escuela uruguaya desde las voces de las formadoras del Área de Educación Sexual del IFS. Las niñeces, la educación sexual, la escuela, el sistema educativo público, el Uruguay y la actualidad son algunos de nuestros territorios. Entendemos la noción de territorio de acuerdo a Guattari y Rolnik (2013).

El territorio puede ser relativo a un espacio vivido, así como a un sistema percibido en cuyo seno un sujeto se siente en su casa. El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetividad encerrada en sí misma. Es el conjunto de los proyectos y de las representaciones en los cuales va a desembocar pragmáticamente toda una serie de comportamientos e investiduras, en los tiempos y en los espacios sociales, culturales, estéticos y cognitivos. El territorio puede desterritorializarse, esto es, abrirse y emprender líneas de fuga e incluso salir de su cauce [...] La especie humana está inmersa en un inmenso movimiento de desterritorialización, en el sentido de sus territorios “originales” se deshacen ininterrumpidamente con la división social del trabajo, la acción de los dioses universales que van más allá de los cuadros de las tribus y etnias y los sistemas maquínicos, que la llevan a atravesar cada vez más rápido las estratificaciones materiales y mentales. La reterritorialización será un intento de recomposición de un territorio (Guattari y Rolnik, 2013, pág.465-466)

Estos territorios, son localizaciones desde las que nos sentimos como en casa. A lo largo del texto que habitamos, y más que nada en el tramo de la creación, nos compartimos con mayor profundidad, más hacia adentro de nos/otras mismas, entramando ideas que pretendemos ayuden a densificar los sentidos de estos territorios desde los que enunciamos.

Destinos hacia dónde caminar

Tal como hemos adelantado, desde el enfoque (auto) biográfico narrativo que transitamos, los propósitos hacia donde caminar en la investigación, también se transformaron.

El viaje en este modo otro de investigar supone, más que responder a las preguntas planteadas inicialmente, o el aprender cómo hacer una investigación narrativa, aprender lo que la investigación narrativa hace con nos/otras.

Es necesario resistir en el propio campo de la política de producción de la subjetividad y del deseo dominante en el régimen en su versión contemporánea –es decir, resistir al régimen dominante en nosotros mismos–, lo cual no cae del cielo ni se encuentra listo en alguna tierra prometida. Al contrario, es un territorio al cual debe conquistárselo y construirse incansablemente en cada existencia humana que compone una sociedad, y esto incluye intrínsecamente a su universo relacional. (Rolnik, 2019, pág.30-31).

Dejamos atrás los propósitos macropolíticos y transitamos hacia intenciones micropolíticas. Pretendemos así escribir desde nos/otras, una invitación a viajar hacia adentro de nos/otras mismas, hacia nuestros propios nidos, tomando el título de la obra de Margaret

Whyte. Nos proponemos abrazar/nos, hundir/te/nos con nos/otras hacia adentro de nuestras concepciones, hacia aquello que está bajo la superficie de lo que hacemos en la escuela cuando enseñamos educación sexual.

Nos/otras, formadoras de educación sexual ¿cómo entendemos los procesos del enseñar y el aprender educación sexual en la escuela? La investigación nos ofrece el Kairós para interrogar/nos en profundidad en cuanto a estos temas, desterritorializar/me/nos y reterritorializar/me/nos, proceso de singularización en el que emergen las posibilidades de resistencias y liberación de los cuerpos atávicos que nos sujetan, una puerta abierta a la creación y acción micropolítica.

Siempre dudo mucho de mi saber. La inseguridad en mí misma y en mis saberes, me acompaña todo el tiempo. Siento siempre que no tengo conocimiento suficiente, que desde lo académico no tengo claridad. Cuando escucho hablar a otras personas, sobre todo del mundo académico, sobre educación sexual, género, investigación, siento siempre que estoy tan lejos de llegar a saber y hablar así. Me cuestiono siempre. Me pregunto ¿cómo voy a hacer una investigación si me falta tanto?, ¿cómo investigar si no he leído las obras de los referentes teóricos?, ¿cómo investigar si no domino lo conceptual para poder exponer con rigurosidad y términos técnicos? En el camino que transito, me doy cuenta que tengo muchos conocimientos didácticos. Tengo muchos años de estudio, he aprendido y construido conocimientos didácticos. Conocimientos que se construyen a partir de lecturas, de intercambios con compañeras/os, pero sobre todo de experiencia práctica en la escuela, con las/os niñas/os, las familias, las/os colegas. Ese conocimiento es válido también. Necesito valorar mucho más estos saberes en/desde la educación. Desde un enfoque decolonial, posestructuralista, feminista y hermenéutico necesito avanzar sobre mi misma y mi valoración de este saber didáctico. Es un saber valioso. Se construye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un saber que requiere construcción, experiencia, reflexión. En esta cultura androcéntrica, nos enseñaron y aprendimos a no valorar nuestros saberes como maestras, mujeres en la educación, saberes construidos desde el pensar/hacer/sentir la educación. Es frecuente entre nosotras, las maestras, escuchar/me/nos subvalorar nuestros conocimientos. Como no somos profesoras de una disciplina específica parece que los saberes que portamos no son valiosos. Despreciamos nuestras construcciones didácticas, no las valoramos, no nos damos cuenta del bagaje de conocimientos propios y de todo lo que ponemos en acción al enseñar. Esto repercute por supuesto cuando pienso/pensamos el enseñar en educación sexual. Sentimos que no sabemos cómo hacer, sentimos dudas de nuestras decisiones, inseguridades sobre nuestras decisiones, pedimos que nos digan cómo hacer, que venga alguien de las profesiones más valoradas a trabajar el tema - medicina, psicología o biología- Se pone en juego el orden jerárquico hegemónico de los saberes, la sobrevaloración del saber académico y la subvaloración del saber práctico. La didáctica en la escuela tiene mucho de saber práctico, creado en su mayor parte por mujeres, en relación con el mundo de las niñas, en la escuela, muchas veces concebida como “la segunda casa”, aspectos todos que, desde la perspectiva de género, se vinculan directamente con el androcentrismo epistemológico hegemónico en esta cultura patriarcal. Esto también se relaciona con la historia de la didáctica como campo del conocimiento, las dificultades que tiene y ha tenido para configurarse como un campo de conocimiento.

En algunos momentos todavía transito por el sentir que no se nada, que mi saber no es valioso. Se ponen en juego muchas sujeciones culturales y sociales in/corporadas. El enfoque narrativo en la investigación me invita a posicionar/me desde un lugar de empoderamiento en este sentido, me ayuda a investigar/me mientras investigo, a narrar/me en el proceso, echando luz en diferentes componentes de mi ser y hacer investigación. Uno de ellos tiene que ver con mi propio proceso de construcción del saber didáctico y mi sentir sobre ese “saber” como saber válido, valioso y legítimo. (Diario de investigación, 26 de julio de 2021)

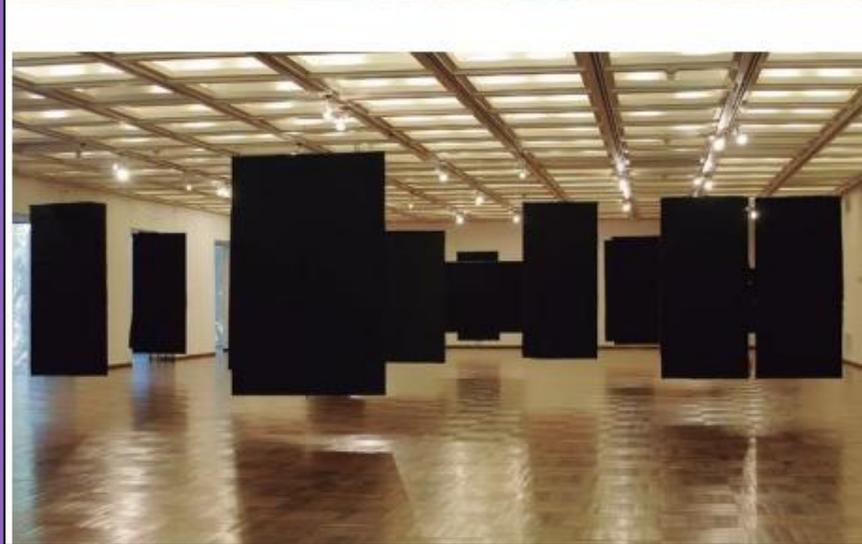
En línea con estos sentidos compartidos, nos senti/pensamos conectadas aún más con los planteos de Freinet. En su libro *La escuela moderna francesa, una pedagogía moderna de sentido común* (Freinet, 1996), el pedagogo reivindica el valor de los saberes construidos desde la experiencia y los elementos sensibles. Aspectos que buscamos entretrejer en nuestra caminata investigativa.

Señala en la introducción de la obra que nos han hecho creer que el comportamiento de los seres humanos sólo obedece a datos misteriosos, que la única que puede develarlos es la ciencia, especie de reducto al que el común de la gente, incluidas/os las/os maestras/os de primaria, no tienen acceso. Afirma proponer la simpleza de un trayecto cuyo mérito no está en repetir el exceso de palabras de una ciencia que nos supera o a la que ciertamente, superamos, sino en impregnar y avivar las prácticas de las clases con la vida misma (Freinet, 1996).

Esta investigación trata justamente de lo que plantea Freinet, de la simpleza de un trayecto propio que no niega ni desconoce otras formas de investigar. La simpleza de una escritura que pretende no sólo escribir con la mano, con el pensamiento, sino escribir con el cuerpo, desde el cuerpo afectado en el camino de investigación. La simpleza de una escritura performática. Somos voz/voces de mujeres, autoras y autorizadas desde un lugar colectivo de enunciación al que llegamos luego de una búsqueda difícil y un largo camino por sentirnos identificadas con un género y una profesión que fue convencida de que su experiencia y su palabra no son aportes valiosos para el ámbito académico, y menos aún, en lo referente a la educación sexual.

Mientras escribo estas líneas sigo dudando de la autoridad de mi/nuestra voz. Nunca antes había escrito desde mi, ni siquiera llevé cuando niña un libro íntimo. ¿Tengo una voz propia? ¿Tengo algo para decir que sea válido/valioso? ¡Sí! ¡Por supuesto que lo tengo! ¡Lo tenemos! Es tiempo de Kairós, el tiempo de oportunidad para autorizar nuestras voces.

Salir/me/nos en ese doble esfuerzo de viajar hacia adentro de mi/nosotras, y salir/me/nos hacia ustedes, narrando/me/nos, latiendo en palabras, sintiendo/me/nos autorizada/s, ha sido y continúa siendo un largo viaje de empoderamiento, sin dudas una acción micropolítica. Es un viaje que lleva tiempo...crear en nosotras mismas, desafiar la epistemología eurocentrada y patriarcal interiorizada. La trans/formación lleva tiempo, “una nunca puede conocerse, sino solamente narrarse” (Simone de Beauvoir, 1966, pág.398). Soy “pasajera en trance, pasajera en tránsito perpetuo” (Elsa Drucaroff en *La Greca*, 2018).



“Belleza Compulsiva”

Museo Nacional de Artes Visuales, Montevideo / 2009

Vista general de la muestra

“Trabajo con todo aquello que me conmueve, con la naturaleza de las cosas mismas, necesito encontrarlas, unir las, compararlas y si es posible hacer que se reencuentren en otro espacio. Siempre busco ir más allá y no puedo soportar no avanzar hacia algún lugar que me deje en un nuevo punto...En esta instalación el mundo de los afectos, los desencuentros y el desafío de ir más allá de la belleza como tal, es el impulso que repito en la búsqueda, es la intención de comunicarnos, es una barrera que deseo traspasar”. Margaret Whyte en Catálogo de “Belleza Compulsiva” MNAV. Exhibida en el MNAV (Museo Nacional de Artes Visuales, 2009).

Tercer tramo. Entramados: tejer/nos

La tercera etapa del movimiento pedagógico de Freinet, etapa del encuentro, refiere al momento en que las/os maestras/os franceses se reunían, hablaban de lo que hacían en el aula, probaban lo que después querían hacer con las/os estudiantes y elaboraban proyectos junto a las familias. Ese encuentro concreta un reconocimiento de las/os otras/os, una validación del hacer con otras/os para la superación, se propone como estrategia de lucha contra el aislamiento, la separación y la fragmentación social, un camino para la transformación social.

En esta tesis, esta etapa se vincula con un tramo clave en el camino de investigación, los entramados de voces con las co/investigadoras. Decidí utilizar la palabra entramado en vez de “encuentro” dado que etimológicamente esta última remite al significado de estar “en contra”, lo que se conecta con la idea de confrontación, alejándose diametralmente de lo vivido en estas instancias de disfrute con las co/investigadoras.

El concepto de “entramado” se asocia por un lado con la metáfora de tejido que zigzaguea en el camino de investigación; y por otro, con la idea de intra/acción de Barad (2007) dado que hace referencia a una entidad que no es preexistente sino que deviene de una serie de relaciones de entrecruzamiento, de confluencia, de resonancia, de conexión, Cada entramado fue único, singular e irrepetible, devino de nuestras conexiones de sentires, pensares y decires.

En este tercer tramo nos proponemos compartir el proceso de cómo surgieron, cómo desarrollamos y cómo comprendemos los entramados de voces. Tal como señala Margaret Whyte en su creación artística “Belleza compulsiva”, trabajamos con todo aquello que me/nos con/movió durante estas instancias afectivas y afectantes vivenciadas hace ya cuatro años, los sentidos de los seudónimos que seleccionamos para la caminata investigativa y nuestros biogramas. Desde esos materiales, intentamos tejer/nos en este espacio y compartir/nos como nos/otras, es decir como colectivo en el sentido de Latour (2001), como conjunto de elementos humanos y no-humanos.

Durante millones de años, los humanos han extendido el radio de sus relaciones sociales a otros actantes⁸³, con los cuales, o con quienes, han intercambiado muchas

⁸³ Esta noción que aparecerá a lo largo del texto que habitamos se utiliza en/desde la concepción de Bruno Latour (2001). Un actante es una fuente de acción que puede ser o bien humana o bien no humana, es aquello que posee eficacia, que es capaz de hacer cosas, que tiene la suficiente coherencia como para introducir una diferencia, producir efectos, alterar el curso de los acontecimientos. Es cualquier entidad que modifica a otra entidad, puede ser humano o no humano, objetos discursivos, máquinas, artefactos culturales, animales, etc.

propiedades y con los que, o con quienes, han intercambiado muchas propiedades y con los que, o con quienes, forman colectivos (Latour, 2001, pág.237)⁸⁴

Desde el posicionamiento post-cualitativo feminista y decolonial que asumimos, reivindicamos el conocimiento de los pueblos originarios, y tal como señalan Godoy y Ribeiro (2021), entendemos que somos colectivo porque “somos constelaciones, resonamos y polinizamos desde otros cuerpos, otras existencias, no solo humanas, al menos no como hemos pensado en esta idea de humanidad, sino de toda la naturaleza, en su multiplicidad” (pág.6).

Entramados ¿de voces?

El devenir en entramado

¿Cómo empezó todo? ¿Cómo se trans/formó una entrevista semiestructurada en un entramado? ¿Cómo llegamos hasta aquí? Parece que hace tanto tiempo que inició este viaje de trans/formación, tantas cosas han sucedido y resuenan en nos/otras que no sabría ya casi cómo responder con certeza cómo o cuándo comenzó lo que hoy compartimos.

Los entramados fueron verdaderos acontecimientos en el camino de investigación, acontecimientos en el sentido de Foucault (1988), es decir, un conjunto de relaciones de fuerzas en un marco espacio/tiempo específico. Cada entramado significó un acontecimiento afectivo y afectante en nuestra experiencia humana, y sin duda, en el proceso de investigación.

Los entramados no fueron concebidos como tales desde el inicio sino que resultaron del devenir del estar siendo investigación narrativa.

Asumir la investigación desde el enfoque (auto) biográfico narrativo, tal como compartimos en el segundo tramo, supuso multiplicidad de derivas y desplazamientos. Implicó deconstrucción y reconstrucción metodológica. Este proceso es permanente en el camino de investigación. “Esta agitación constante fue causada, principalmente, por la mirada post-cualitativa y la revisión de algunos supuestos positivistas y fenomenológicos que se estaban dando por correctos en el proceso de investigación” (Carrasco y Villanueva, 2019, pág.169)

Cuando planifiqué cada instancia en ciernes de lo que se conoce tradicionalmente como trabajo de campo. Redacté una pauta orientadora de lo que imaginé sería una

⁸⁴ Latour rechaza las categorías de *naturaleza* y *cultura* en favor de la noción de *colectivo*, así refiere a una ecología de elementos humanos y no-humanos (Bennet, 2022, pág.224). Niega la categoría de naturaleza entendida como reino puro desprovisto de cultura en la medida que tal idea invisibiliza “el proceso político por el que el cosmos queda reunido en un todo en el que se puede vivir” (Bennet, 2022, pág.235). De igual modo, afirma Bennet (2022), importa rechazar la idea de materialidad pasiva, en la medida que no visibiliza las agencias materiales que operan en un cuerpo social.

entrevista semiestructurada en términos clásicos. Tuve la intención de poner en juego, por un lado, algunas de las pistas metodológicas en las que nos orientamos al planificar una actividad de educación sexual integral, y por otro, circulaba en mi la idea de que no fuese una entrevista desde el paradigma clásico positivista.

Deseaba romper con las relaciones jerárquicas de poder-saber (Foucault, 2000) en las que generalmente nos posicionamos desde la investigación positivista. Deseaba poner en valor la horizontalidad en la construcción del conocimiento, reivindicar el valor de lo subjetivo, la implicación, la propia historia como parte de esa construcción, elementos subordinados, invisibilizados, resistidos y negados desde perspectivas epistemológicas clásicas. No imaginaba en aquellos momentos las derivas y desplazamientos que vendrían más adelante.

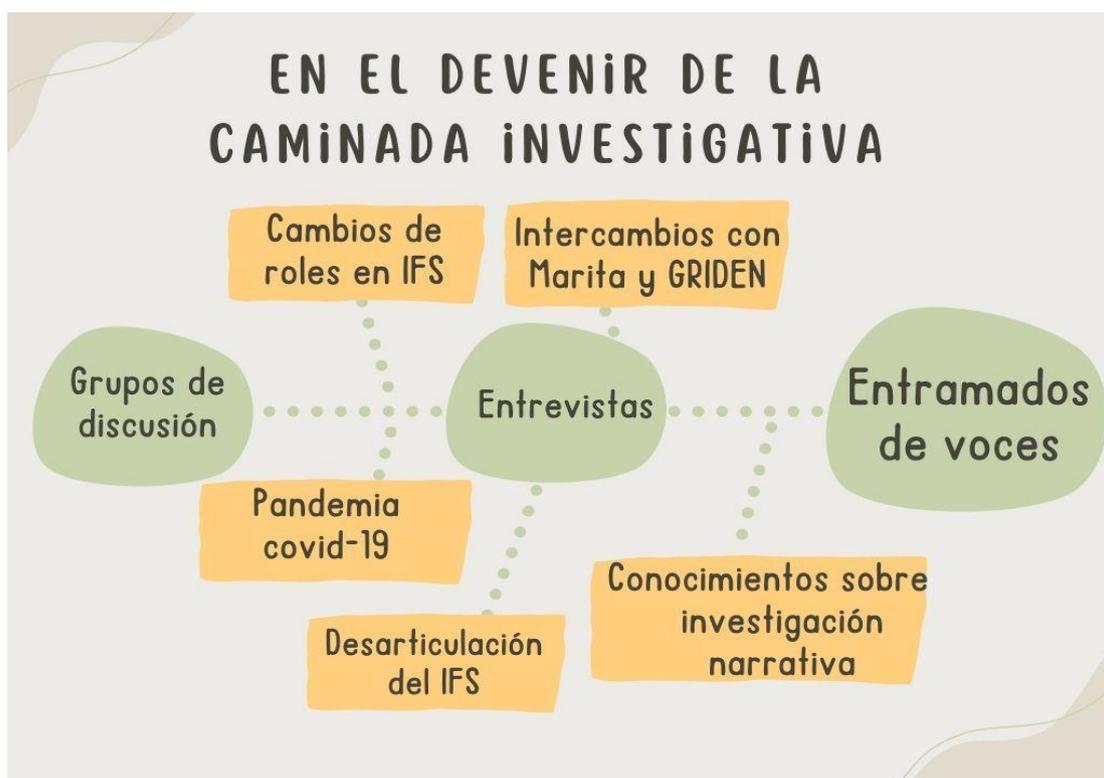


Figura N. 15. Diagrama de algunos de los actantes afectantes en el devenir en entramados. Elaboración propia (2023).

Con Marita revisamos la formulación del problema de investigación y la estrategia metodológica. Dialogamos sobre el cambio de rol que me espera desde el 1 de marzo en el IFS. Asumiré la Coordinación Adjunta. Dejo el rol de Coordinadora de Educación Sexual y paso a trabajar con la Coordinadora General del IFS. Acordamos que el grupo de discusión con las formadoras, planificado para el primer trimestre, lo coordinaré con Cecilia quién será la nueva Coordinadora de Educación Sexual del IFS. El propósito es ir viendo con ella el proceso de conformación y funcionamiento de las formadoras a partir de la nueva configuración del grupo. El propósito es que el grupo de discusión no perjudique su proceso sino que sea una instancia que colabore y/o fortalezca al grupo de formadoras y el ejercicio de su rol como Coordinadora del área (Diario de investigación, 30 de enero de 2020).

En reunión virtual con Marita acordamos hacer el grupo de discusión con las formadoras en modalidad virtual a fin de que la pandemia no retrase el trabajo de

campo. Si bien esta decisión surge por obligación, porque debemos mantener el distanciamiento físico, se define como oportunidad, implica varias fortalezas: se puede grabar, no se alteran los tiempos de coordinación del área, se reduce la implicancia de quien modera. (Diario de investigación, 31 de marzo de 2020).

Hoy sentí la necesidad de escribirte. Sigo avanzando en esto de "investigar-me mientras investigo". Terminé de leer varios materiales teóricos sobre el grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación (...) Comencé a profundizar en la reflexión de esta técnica en los marcos de mi investigación. Una de las cosas que más me impulsó a pensar en el tema, preguntar/me y problematizar mis decisiones metodológicas fue que las definiciones del grupo de discusión que encontré decían que eran grupos integrados por personas que no se conocían previamente. Nosotras, las compañeras de ruta en esta investigación, nos conocemos, y desde hace mucho tiempo. Jesús Ibáñez (1991) en su actividad académica propone una nueva modalidad que se aleja de la forma tradicional del "grupo de discusión" y que legitimaría el hecho de poder hacer un grupo de discusión entre nosotras formadoras.

Me di cuenta que mis saberes teóricos previos sobre esta técnica se reducen a perspectivas positivistas, alejadas de los afectos, plantean una no implicación de quien lidera el grupo, se alejan de teorías críticas, dialécticas y constructivistas desde los cuales quiero posicionarme en mi actual investigación.

La búsqueda no fue rápida, ni lineal, ni sencilla, todo el tiempo sentía confusión con mis propias ideas previas. Sentí confusiones sobre lo que leía, puse en tela de juicio la fiabilidad y validez de mis decisiones metodológicas, pasé varios días "rumiando" mis propios pensamientos.

Leí nuevamente un artículo de Gayser Marcel (1994) y me detuve en el título "Para que el sujeto tenga la palabra" expresión que señala la coherencia con los marcos teóricos que sostengo. Me doy cuenta que desde las prácticas y desde la comprensión de mi profundo interior, estoy en proceso de aprendizaje y construcción en esto de investigar. El proceso que transito lo conecto con lo planteado por Gayser Marcel (1994) Cuando un científico social define un problema de investigación y construye esa realidad social que lo contiene, trabaja como el artesano que ha decidido poner sus manos a la obra volcando su creatividad, sus conocimientos y sus deseos en la producción de un nuevo objeto, sea éste una artesanía en el caso del maestro o un conocimiento sistemático sobre algo que es de su preocupación en el caso del investigador. Esta producción no es unilateral, no se produce "conocimiento" o "artesanía", sino que tanto el artesano como el investigador se hacen y se rehacen a sí mismos al combinar y recombinar sus instrumentos de trabajo, al pensar y repensar las formas de su trabajo, en breve: al reformular constantemente el producto de su esfuerzo (pág.201) . (Diario de investigación, 19 de abril de 2020).

Luego de la reunión con el GRIDEN me quedé pensando en el grupo de discusión que tengo que llevar a cabo. Elena compartió su guión y era el empujoncito que me faltaba. Igualmente, tengo que esperar unos días más para hacer el grupo de discusión con las compañeras porque ahora están saturadas con el teletrabajo y prefiero esperar para cuidarlas. Lo pospongo hasta el mes que viene. En junio seguro al terminar los cursos estarán menos exigidas. Quiero que disfruten del encuentro. Como co/investigadoras, además de sentir/se comprometidas, deseo que sientan y lo vivan como instancia de formación.

Mandaré un mail de invitación, retomando la propuesta y la invitación que ya les había hecho a principio de año, pero sobre todo les diré que es voluntario, se que están agobiadas de encuentros virtuales. Hablaré con Cecilia para indagar las actividades que tienen agendadas a fin de evitar solapamientos, coordinaré con ella posibles horarios. Tengo que enviarles además el consentimiento informado. (Diario de investigación, 20 de mayo de 2020).

Continuando con los giros del caleidoscopio, los giros provocaron cambios en el desarrollo metodológico planificado. En la instancia virtual del curso sobre práctica reflexiva con Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, me reencontré por primera vez con las formadoras de Educación Sexual. La última vez que nos vimos fue antes de que iniciara esta pandemia, el 7 de marzo. En el reencuentro tomé conciencia de que están muy demandadas, tienen escasos tiempos personales, están agobiadas. A su

vez, a nivel intragrupal se sienten segmentadas. Tal como nos está pasando a todas, las emociones nos desbordan con el distanciamiento físico.

Siento que debo disponer y estar disponible para ellas. Quizás lo mejor en este momento será un encuentro en forma individual. Un encuentro para escuchar/nos. Que nos permita poner en juego la escucha desde lo emocional.

Reunirlas en un grupo de discusión podría incrementar el riesgo de que se monopolice el diálogo y se invisibilicen algunas voces y sentires. Siempre pasaba cuando estábamos en modalidad presencial, en el marco de la virtualidad, esto podría ser más fuerte. Asimismo, el equipo de coordinación podría sentir que me entrometo en su gestión. Debo cuidar mi proceder atendiendo a mi nuevo rol en el IFS y las relaciones de poder que se instauran simbólicamente en la institución. No quiero perjudicar su proceso desde el rol que están construyendo. No quiero que sientan que impongo mi presencia. Siempre trabajamos desde la horizontalidad y quiero que siga así. Tampoco quiero que se desvirtúe el propósito y nos alejemos del objeto de investigación o se genere una situación artificial donde lo emocional esté latiendo en el fondo y no haya una verdadera disposición y participación de cada sujeta co/investigadora en la construcción de significados. También, debo confesar, me tengo miedo, temo que no pueda regular mis propias emociones en el encuentro con el grupo, las extraño, extraño la grupalidad, extraño el estar con ellas creciendo juntas. El distanciamiento físico por la pandemia y el distanciamiento que me impone el nuevo rol me afectan. (Diario de investigación, 24 de mayo de 2020).

Recordé la técnica de entrevista reflexiva que compartió Marita. Leí algunos artículos que me recomendó y veo que esta técnica permite un tiempo individual de encuentro reflexivo con cada co/investigadora, habilita el re/encuentro vincular con cada una, expresar sentimientos y emociones que están latentes y de fondo, y generar un espacio de construcción de significados a partir del tema de investigación. Sin duda una entrevista individual me permitirá escuchar a cada una, profundizar desde cada uno de sus puntos de vista, y podría empezar el trabajo de campo con rapidez porque es más fácil coordinar los tiempos en forma individual.

La técnica tiene una desventaja, no impulsa la co/construcción de conocimientos en forma colectiva. Pienso que puedo hacer una devolución individual y luego un grupo de discusión en la devolución final, como instancia colectiva y de co/construcción del relato. Esto debería suceder en el segundo semestre, quizás ya estemos presencialmente. (Diario de investigación, 24 de mayo de 2020).

Ya agendé con las 10 formadoras que aceptaron para concretar los encuentros, los haremos por plataforma zoom. Realmente estoy ansiosa de re/encontrarme con ellas. Con todo lo que está pasando con las nuevas autoridades de la educación y sus planes poco claros para el IFS lo mejor fue no reunir las. Las incertidumbres acerca de nuestro futuro laboral e institucional son muchas. Casi seguro que el IFS no siga tal como lo conocemos, pero no puedo decirles eso ahora. En el encuentro individual me siento más segura de poder compartir mis miedos, mis dudas y sentires.

Sigo pensando en el nombre con que voy a llamar a las que por ahora llamo entrevistas. Necesito un nombre que sea más coherente con el enfoque (auto) biográfico narrativo. Pienso que la palabra encuentro etimológicamente viene de “en contra” y no es justo el sentido de confrontación el que deseo para esta investigación. La palabra intercambio parece más adecuada, porque cada persona da algo de sí a cambio de otra cosa que le da la otra persona, aquí me parece está más clara la idea de horizontalidad, de ida y vuelta entre ambas, lo que creo que falta es la idea de co/construcción en ese concepto. (Diario de investigación, 11 de julio de 2020).

Leyendo a Edelstein, “Formar y formarse en la enseñanza” vino a mi el concepto de entramado que resulta muy articulado con las instancias que estamos llevando a cabo en la investigación, las que en su momento llamé entrevistas. Esa palabra no me cerraba con el enfoque (auto) biográfico narrativo, no me posiciono desde lugares extractivos de ideas y discursos. Me alejo de la idea de ubicar a mis compañeras en el rol de entrevistadas, sus voces no son objetos que pretenda analizar o estudiar. Lo que vivenciamos son verdaderos entramados de voces.

Esta idea de ENTRAMADO se conecta con telar, tejido. Lo asocio con claridad a rizoma. Es coherente con la perspectiva feminista y decolonial. Pone en juego “el tejido” como una actividad tradicionalmente asociada a lo femenino (...) En el grupo de mujeres formadoras que conformamos nos tejemos, nuestras historias se entraman, esos entramados de sentidos y de voces se construyen y deconstruyen en la investigación, la idea es que tejamos un relato con nuestras propias voces como colectivo. (Diario de investigación, 31 de octubre de 2020).

La experiencia de los entramados

Del 16 al 31 de julio del 2020 nos encontramos por plataforma zoom, en forma individual, con cada una de las diez formadoras que aceptaron participar como co/investigadoras. En aquél entonces caminaba mis primeros pasos en la investigación pos-cualitativa.

Inicialmente, con la orientación de Marita, planificamos las instancias como entrevistas reflexivas. Siguiendo a Yunes y Szymanski (2005) consideramos que este tipo de entrevista se aproximaba más a lo que deseaba, incluye la subjetividad de quienes las protagonizamos, así como la reflexión sobre el discurso, tanto de mi parte que asumía el rol de entrevistadora como de quienes, en aquellos momentos, consideraba “entrevistadas”.

A partir de las ideas que tengo registradas en el primigenio guionado del grupo de discusión, en el proyecto de tesis, las lecturas sobre la técnica de entrevista reflexiva y explorando en internet sobre investigaciones referidas al aprender en matemática y en lengua, elaboré la pauta orientadora de la entrevista que haré a las formadoras.

Busqué investigaciones en esas áreas pues entiendo que son campos del conocimiento en que hace mucho tiempo se viene investigando desde la didáctica. Pensé en “pauta orientadora” porque la palabra “pauta” significa modelo, norma a seguir, pero el termino “orientadora” le aporta el matiz que considero oportuno para esta instancia, si bien es una pauta a seguir, su sentido no es prescriptivo sino orientador del encuentro.

Envié la pauta a mi co-tutora, y ella realizó sugerencias y aportes que me ayudaron a pensar en la necesidad de incluir ítemes que apuntaran a recabar información de datos personales y tener que clarificar las preguntas desencadenantes centrales.

En cuanto a la necesidad de incluir ítemes que apuntaran a recabar información de datos personales, lo primero que me surgió fue escribirlos como en cualquier pauta de entrevista, de las que tanto he hecho anteriormente. En ese instante me abordó una interrogante: ¿cómo formular estos ítemes desde un enfoque (auto) biográfico narrativo?, ¿cómo recabar esta información desde dicho enfoque? En realidad, desde este enfoque, ¿pretendo recabar información?, ¿cómo planificar el encuentro desde la horizontalidad y la co/construcción de la información? (Diario de investigación, 5 de julio de 2020).

Asumiendo un posicionamiento post-cualitativo en la investigación, me animé a ser creativa en lo metodológico y desde el concepto de bricolaje que plantean Kincheloe y McLaren (2012) planifiqué el recorrido de las entrevistas en base a la estructura de un taller de educación sexual (IFS, 2019). Tomé aportes del ciclo de la experiencia⁸⁵ diseñado por

⁸⁵ En terapia Gestalt se denomina Ciclo de la Experiencia al proceso psicofisiológico relacionado con la satisfacción de necesidades del organismo. Es un ciclo que se repite incesantemente, está presente durante la vida de toda persona. Con este Ciclo se busca reproducir la manera en que la persona

Joseph Zinker (2000) de la Teoría de la Gestalt⁸⁶. De este modo, entendí que tejía una trama coherente entre la metodología de la investigación y los caminos para la enseñanza de la educación sexual que seguimos en la escuela y en la formación en servicio.

Zinker (2000) plantea que el ciclo de la experiencia comienza con la sensación, seguido por la toma de conciencia, la movilización de energía, la excitación, luego la acción el entrar en contacto consigo misma, con las otras personas, con la situación, y culmina en el reposo. Siguiendo este ciclo, en la educación sexual integral entendemos que es fundamental promover que las personas sintamos, vivenciamos y exploremos lo que estamos viviendo “aquí y ahora”, es decir que nos demos cuenta de lo que experimentamos, nos demos cuenta de nuestras vivencias, recuerdos e ideas que ocurren en el momento específico del encuentro (IFS, 2019).

Siguiendo entonces la estructura de un taller de educación sexual, planifiqué las instancias con las co/investigadoras en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre.

En la apertura, incluí la introducción, el encuadre y el caldeamiento. En el desarrollo, ubiqué las preguntas planificadas a partir de las inquietudes orientadoras de la investigación. Y en el cierre, busqué más que nada recapitular desde los sentires el encuentro e invitar a participar en el resto del camino de investigación.

En consecuencia, posicionada desde el rol de entrevistadora, elaboré la estructura de lo que pensé sería una entrevista reflexiva. Durante la instancia en sí, compartí con las co/investigadoras lo planificado y mis entendimientos sobre ello, sin embargo, la vivencia nos llevó más allá de lo previsto.

Cada instancia devino en un espacio de resonancias, de conexiones, un espacio de construcción desde la horizontalidad, los roles que en mi mente había concebido como “entrevistada” y “entrevistadora”, devinieron en posiciones otras, propias del enfoque (auto) biográfico narrativo, alejadas del extractivismo intelectual.

realiza contacto consigo mismo y con el medio en el cual se desenvuelve, se relaciona con el surgimiento de las necesidades y la satisfacción de éstas, puede presentar diversos matices o bloqueos, sin embargo, siempre está orientado hacia la homeostasis del organismo (Stange Espínola y Lecona Pintado, 2014, pág.111).

⁸⁶ En terapia Gestalt se considera que la persona tiene en sí el germen para restablecer su equilibrio y bienestar permitiendo su sano desarrollo en una personalidad integrada, lo cual le permite enfrentar y superar situaciones adversas restableciendo su homeostasis. Desde este enfoque se trabaja en el presente, en “el aquí y el ahora”, lo que la persona está viviendo en ese momento de su vida. El presente, aquello que se percibe, se define como “el ahora”, en él se incluye lo que se está experimentando, las vivencias, recuerdos e ideas que están ocurriendo en ese momento. Durante el trabajo terapéutico, “el aquí y ahora” es posible conocerlo al promover que la persona sienta, vivencie y explore lo que está viviendo. Una vez que lo ha experimentado y vivenciado es posible incorporar el aspecto cognoscitivo, el pensar, el razonar y comprender (Stevens, 1990; Zinker, 2000; Naranjo, 1989). El “darse cuenta” le permite establecerse en el aquí y el ahora y conocer lo que ocurre en su interior, lo que ocurre en la interacción con las/os demás, así como tomar contacto con su propia vivencia y asumir la responsabilidad de ella (Stevens, 1990, Enright, 1989). (Stange Espínola y Lecona Pintado, 2014, pág.108-109).

Cada una de nosotras llegó a la instancia con un conjunto de ideas previas y expectativas. En función de esas ideas, se construye nuestro compromiso, participación, satisfacción o frustración en relación con el encuentro.

Efectivamente, comenzamos la trama de la instancia virtual saludándonos y compartiendo nuestros sentires sobre todo ante la pandemia y la situación del IFS que nos con/movía. Como encuadre compartimos las coordenadas temporales y los propósitos de la instancia. Recordamos el título de la investigación y compartí algunas líneas generales del enfoque (auto) biográfico narrativo. Explicité algunas razones que fundamentan la selección de este enfoque en relación a los marcos teóricos desde los que trabajamos en educación sexual. Finalmente, extendí la invitación a ser co/investigadora -explicando lo que esto significa- y propuse que se eligiese un seudónimo para darse a conocer en el texto de la tesis.

Para cerrar este primer momento, con la intención de movilizar la energía y generar predisposición positiva para seguir adelante, les propuse, a modo de caldeamiento, que cada una pensara en su trayecto personal de formación y contara acontecimientos que considera le han llevado a estar en educación sexual en formación en servicio.

El término caldeamiento proviene del Psicodrama. Es una estrategia que utilizamos en los talleres de educación sexual desde un enfoque integral. La intención fundamental, tanto en un taller como en estas instancias de la investigación, es facilitar el inicio de la construcción del espacio común, instalar un registro de sí y de las/os otras/os en ese momento compartido. Busqué promover un encuentro afectivo en el que comience la experiencia y la sensación de recorrer juntas el camino propuesto, incrementar el contacto emocional, disminuir la tensión y facilitar la interacción entre ambas.

Fue un encuentro desde la emoción. El caldeamiento realmente funciona como caldeamiento. En los tres encuentros que hemos tenido, la propuesta nos ha movilizado, ha producido realmente una apertura a lo afectivo, además de posibilitar el conocimiento de acontecimientos que nos con/forman a cada una de nosotras como formadoras de formadoras/es. (Diario de investigación, 18 de julio de 2020)

En el momento central de la instancia intenté plantear las preguntas planificadas: *¿Qué significa para ti, aprender en educación sexual?. ¿Qué significa que un niño o una niña haya aprendido educación sexual desde esos enfoques? ¿Cómo crees que un niño o una niña debería aprender educación sexual en la escuela? ¿Qué significa enseñar educación sexual a niñas y niños en la escuela desde estos enfoques? ¿Cuál es el lugar del/la docente en esos procesos? ¿Cómo crees que un/a docente debe enseñar educación sexual en la escuela? ¿Qué dificultades reconoces para realizar esa tarea en la escuela?*

Tal como pueden ver, afirmo “intenté” plantear las preguntas, la realidad desbordó lo planificado. Juntas zigzagueamos, conectamos y expandimos en multiplicidad de sentidos a partir de los temas centrales de la investigación, los procesos del “aprender” y “enseñar” educación sexual en la escuela. Igualmente, las preguntas formuladas estaban allí, presentes,

sobre todo en mi interior, en aquellos momentos en que comenzaba mis primeros pasos en el enfoque (auto) biográfico narrativo todavía sentía la imperiosa necesidad de seguir/tener un libreto planificado.

Durante toda la instancia, pero aún más en el momento central, tal como sucede en un taller de educación sexual, fui senti/pensando el entramado de gestos y decires, y en el proceso, decidiendo cómo seguir, qué decir.



Figura N. 16. Stand en muestra abierta a familias en escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2012)

Cada una de nosotras tiene diferentes tiempos para involucrarse, integrarse y ex/ponerse. Mis propios tiempos son distintos en cada encuentro. Los actantes humanos y no humanos intervienen y producen en cada una y en el encuentro mismo, multiplicidad de resonancias. Casi inconscientemente me entregué al disfrute del estar con cada una de las co/investigadoras, conectando ideas, sintiéndo/nos, resonando juntas, y me solté, solté la pauta y me entregué a la vivencia afectiva y afectante.

Se entramaron multiplicidad de actantes no humanos: problemas de conectividad, el interior de nuestros hogares, mascotas, dispositivos electrónicos que funcionan mal, emergentes que inciden en la disponibilidad de tiempo y disponibilidad, discursos de las autoridades sobre la pandemia, el estado del tiempo, la luz del ambiente, sonidos del ambiente, momento de la desarticulación del IFS que atravesamos, personas que llegan a tu casa, llamadas telefónicas en medio de la instancia.

Hoy realicé la entrevista con Simone. Llegó tarde a la reunión por temas laborales. Estaba limitada de horarios para el encuentro. Si bien el intercambio fue disfrutable,

creo que su situación de poco tiempo incidió en la vivencia y en la construcción que logramos (Diario de investigación, 22 de julio de 2020)

En el momento final o de cierre de cada entramado, propuse compartir nuestras percepciones sobre lo vivenciado, compartir cómo nos sentimos y en qué nos quedamos pensando. Busqué que fuese un momento de evaluación, síntesis y cierre, sobre todo desde lo afectivo.

Hoy hice la primera entrevista reflexiva. Me sentí muy nerviosa. Sentía que no había estudiado suficiente y que no tenía clara la pauta. La experiencia me ayudó a apropiarme mejor del guión orientador, también me permitió pensar mejor en qué decir, cómo decir lo que tengo que decir y cómo actuar en esta instancia.

En la introducción conversamos mucho. En ese momento surgió mucha cosa y eso hizo que luego tuviese que adecuar lo que iba a preguntar. Tomé algunas palabras y afirmaciones que había hecho al inicio y la invité a dar ejemplos para aclarar.

Me di cuenta que la entrevista reflexiva o encuentro reflexivo...creo que es una mezcla de entrevista y encuentro...se convirtió en una instancia formativa, de aprendizaje mutuo. En mi caso, desde mis localizaciones, maestra, formadora, coordinadora adjunta, educadora, mujer ... sentí que aprendía con ella, sentí cómo nos conectábamos, sentí que podía ir entramando ideas, ejemplos con ella. Fue una instancia de disfrute. (Diario de investigación, 16 de julio de 2020)

Me sentí muy bien, un diálogo distendido, sincero, nos conocemos previamente y tenemos confianza para hablar así. (Flora en el entramado de voces, julio 2020)

Pasé divino. Estuvo muy buena la instancia. Gracias. No se si te diste cuenta, pero en algunos momentos me emocioné. Me encantó. (Luna en el entramado de voces, julio 2020)

Me sentí muy bien, me gustó mucho rastrear de dónde tenía esas huellas que están en mi persona y que hacen que yo esté en este tema. Solo volver a decir que estemos en el rol que estemos, incluso en lugares donde todo parece en contra, es importante considerar que siempre se puede abrir una puerta para trabajar esta temática. (Martí en el entramado de voces, julio 2020).

Cada instancia se trans/formó en una verdadera experiencia, en el sentido de Larrosa (2006),

hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de "hacer" una experiencia no significa que nosotros la hagamos acaecer... hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela... Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia (Heidegger, citado en Larrosa, 2006: 30).

Ya avanzado el trayecto de la escritura de la tesis, a modo de epifanía llegó a mi la idea de que la expresión "entramado de voces" era aún insuficiente para dar cuenta de lo multidimensional de las conexiones en cada instancia vivenciada con las co/investigadoras. De este modo, decidí utilizar una formulación escrita que evidenciara la problematización de dicha expresión: *Entramados ¿de voces?* De acuerdo a todo lo compartido en los párrafos anteriores, puedo señalar que cada entramado devino de la intra/acción de una serie de actantes humanos y no humanos, una trama que trasciende nuestras voces.

Nuestros yo ficticiales

Para compartiros en el texto que habitamos, tal como señalé en el tramo anterior al escribir sobre los sentidos del seudónimo Kairós, propuse a mis compañeras de ruta elegir un seudónimo con el cual darse a conocer, un nombre que fuera significativo para ellas.

De este modo, cada una de nosotras eligió su yo ficcional. Por un lado, en términos prácticos, el uso de seudónimos permite garantizar el anonimato en la tesis. Y por otro lado, desde una mirada post-cualitativa, cada co/investigadora in/corpora, desde su seudónimo, sentidos subjetivos que densifican el entramado colectivo. Es así que decidimos transitar juntas esta investigación Zhora, Luna, Marti, Cecilia, Simone, Atenea, Nayla, Flora, Orquídea, Alema y Kairós.

Es que no hay un yo-profundo sin tú-profundo, no hay interlocución si vos no estás, también generando con su cuerpo y tu palabra ese campo magnético de abismo sostenido que vos y yo necesitamos para que esto se pueda decir, de esto se pueda hablar. (La Greca, 2018, pág.31)

Zhora explicó que su seudónimo es el nombre de una dragona recién nacida que la conecta a un sueño que vivenció y la vincula con la fantasía, la rebeldía y la imaginación.

Marti y Cecilia fueron elegidos como seudónimos por ser nombres de niñas/os con quienes se vinculan afectivamente estas dos co/investigadoras. En el caso de Cecilia, compartió que es el nombre que tenía pensado para su hija, la que todavía no ha llegado. Marti, me envió un audio de voz explicando que su seudónimo respondía a su intención de visibilizar la importancia de escuchar a las/os niñas/os en la educación sexual.

El seudónimo que eligió Luna, si bien no lo explicita en el entramado de voces, nos conecta a todas con la luz, con el iluminar nuestras concepciones. La palabra Luna procede del latín. En esa lengua es originalmente la forma femenina del adjetivo *leuk-s-no* que significa brillante, luminosa.

Simone explica que su seudónimo deriva de Simone de Beauvoir, filósofa, feminista, una de nuestras amigas teóricas con quien caminamos en educación sexual.

Atenea y Flora, al igual que Kairós, son seudónimos conectados con divinidades. Atenea señala que eligió su seudónimo por ser el nombre de una diosa griega de las artes y la sabiduría. Mientras que Flora, aunque no lo indicó explícitamente, es el nombre de una divinidad romana, la diosa de las flores o de la primavera. Flora y Atenea son divinidades femeninas, sin embargo, Kairós, trasciende la asignación de un género, es tiempo de oportunidad.

Nayla explica que eligió el seudónimo por su canción favorita, interpretada por Lila Downs, cantante mexicana de Oaxaca. Desde estos sentidos, lo decolonial se hace presente en la tesis. Nayla es además, un nombre de origen árabe, generalmente tiene uso femenino,

significa “la que ya ha alcanzado el triunfo” o para otras/os autoras/es, significa “la que tiene grandes ojos”.

Orquídea eligió su seudónimo porque la vincula con la naturaleza. De hecho, con este nombre, la cultura designa una familia de flores con aproximadamente 25 mil especies, tantas como el número de docentes en educación inicial y primaria en el país, ¿causalidad? El seudónimo se conecta con la idea de somos colectivo, tanto de Latour (2001) como de Godoy y Ribeiro (2021), idea decolonial desde la que podemos afirmar que polinizamos y resonamos con otros cuerpos en la naturaleza toda.

Y por último, Alema, nombre compuesto por Ale+Ma, es un seudónimo creado por la co/investigadora a partir de las letras de los nombres de dos personas que forman su familia.

Desde nuestros yo ficcionales, las/os niñas/os, las familias, las artes, actantes humanos y no humanos, la creatividad, la sabiduría, la interculturalidad, el feminismo, lo decolonial, los sueños y la oportunidad, se entraman en la urdimbre del camino de investigación.

TejSiendo

Durante el proceso de dejar/me afectar por las representaciones escritas de los entramados, tal como compartiré en “Narrar/nos desde claves colectivas” más adelante, sentí a modo de hilos invisibles una urdimbre que nos entreteje a todas, las once co/investigadoras, un entramado que comienza a urdirse incluso mucho antes de ser equipo de formadoras del Área de Educación Sexual del IFS. Esta urdimbre hace a nuestras posiciones docentes con respecto a los temas que nos convocan y son localizaciones desde las que enunciamos en la investigación.

Cuando hablamos de posición docente nos referimos a nuestra opción teórica y metodológica al enseñar educación sexual en la escuela. Implica múltiples modos en que como sujetas enseñantes asumimos, sentimos, vivimos, pensamos nuestro trabajo, así como los problemas, desafíos y utopías que nos planteamos en torno al mismo (Southwell y Vassiliades, 2014).

La noción de posición docente supone una relación con las/os otras/os, relación con cuerpos/tiempos/espacios situados con quienes nos vinculamos a lo largo de nuestras vidas. Nuestras posiciones ante el enseñar y aprender educación sexual en la escuela uruguaya se construyen y reconstruyen en el entramado complejo y multidimensional que vivimos mientras transitamos nuestra existencia humana.

Entendemos que las/os docentes somos sujetas/os singulares que nos construimos en relación, en colectivo. Esto supone considerarnos en nuestra pluralidad, heterogeneidad y

complejidad, así como alejarnos de la idea de entendernos como “una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente” (Southwell y Vassiliades, 2014, pág. 20).

La consigna que propusimos en los entramados a modo de caldeamiento permitió por un lado, evocar recuerdos que nos con/movieron, y por otro, ofreció la oportunidad de compartir relatos auto biográficos conectando hitos, espacios, tiempos, personas significativas en nuestro tránsito hacia el rol de formadoras del Área de Educación Sexual en el IFS.

Creo que nuestras biografías permiten evidenciar desde dónde nos localizamos. A partir de ellas emergen hilos comunes que nos ayudan a entender nuestros decires y pensares, y por qué caminos los conectamos. A partir de la consigna de caldeamiento se abren las puertas al mundo de sus vidas, del tránsito de cada compañera hasta el IFS, o mejor dicho, de lo que ella en ese momento selecciona para compartir...emergen personas, situaciones, instituciones, decisiones...que a su vez nos conectan unas con otras, aún antes de compartir los tiempos y espacios institucionales del IFS. (Diario de investigación, 9 de febrero de 2022)

Decidí utilizar el biograma como herramienta de síntesis, “facilitan la organización de los datos constituyéndose como resúmenes esquemáticos de los hitos y eventos que conforman una vida profesional narrada y son una excelente manera de asignar las rutas de acceso al sentido de estos relatos biográfico-profesionales” (Domingo, Domingo y Martos, 2017, pág.84).

Si bien lo deseable era generar una oportunidad de co/construir los biogramas con mis compañeras de ruta, incluso diseñarlos como representación gráfica, un poco por falta de tiempo de acuerdo al cronograma de entrega final de la tesis, y sobre todo, por el contexto que nos impuso el Covid-19, me autoricé a construirlos desde mi.

El proceso de construcción me conectó con el recuerdo de una de las tantas instancias de formación de formadoras. En aquella ocasión propusimos una técnica creativa en la que cada una debía representar su trayecto en la educación sexual hasta su llegada al IFS. Diseñamos los trayectos en papel y luego instalamos las producciones en la pared con espejo que tanto nos gustaba en el Hotel Kolping de Montevideo, sitio de reunión en las instancias de formación de formadoras. Huellas de experiencias afectivas y afectantes que trascienden el paso del tiempo.

Para construir nuestros biogramas, en esta ocasión desde mi, volví sobre las grabaciones y las representaciones escritas de los entramados. Ahora sólo con la intención de leer y sentir/nos desde los relatos autobiográficos compartidos. De ellos, seleccioné los hechos y actores significativos que compartimos y conectamos, casi con la mirada extractiva de la que intenté alejarme durante el camino de investigación. Incluí algunas expresiones que me quedaron resonando en este nuevo encuentro con los documentos escritos.

De este modo, organicé tablas con lo que ahora si puedo llamar información o datos, dado el posicionamiento que asumí durante su construcción. Comparto las tablas esperando

sobre todo que ustedes, mis compañeras de ruta comprendan las contingencias, y sepan disculparme porque en este tramo las posiciono más como “fuentes de información” que como co/investigadoras.



Figura N. 17. Foto de la instalación de las representaciones gráficas de nuestros trayectos en educación sexual hasta la llegada al IFS. Jornada de formación de formadoras del Área de Educación Sexual del IFS. Elaboración propia (2018).

Igualmente, conviene aclarar que, tal como señala Bolívar (2002) me alejo de la idea de considerar que los biogramas sean una secuencia de datos objetivos de nuestras propias vidas. Al contrario, son herramientas puramente subjetivas.

En las tablas aparecen datos seleccionados desde mi perspectiva, totalmente subjetiva e implicada, con mi propia historia, con el camino de investigación compartido y con mis compañeras de ruta. Los datos surgen de la re/construcción que hicimos en el espacio/tiempo específico de los entramados, a partir de cómo cada una de nosotras re/construye y narra circunstancias que entendemos son relevantes, para nosotras mismas, en lo que refiere a formar parte del equipo del Área de Educación Sexual del IFS.

Cecilia		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Maestra en Artigas	niñas/os de 5to y 6to familias	“Empecé a trabajar con ellos sobre sexualidad. Capaz lo que me movió fue el impacto que causó en ellos y en las familias. Nunca me voy a olvidar de los talleres que hice con esas madres” (Cecilia)
Formación en educación sexual	Sexur	

<p>Cursos de formación en PES. Integración del equipo de formadoras de educación sexual en CEIP organizado por PES en 2013 Docente de los Seminarios de Educación Sexual en CFE Referente en el Centro de de Documentación y Referencia departamental del PES</p>	<p>PES Diego Rossi Darío Ibarra Pablo López Janet Febles (Directora de formación permanente en CEIP)</p>	
---	--	--

Atenea		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Maestra, madre, hija de maestra	Madre Hija e hijo	
Contenidista de Plan Ceibal ⁸⁷ con formación en ciencias sociales	Irupé Buzzetti	
Cursos de formación en diferentes áreas de conocimiento	PAEPU ⁸⁸	
Curso de formación en educación sexual en formación en servicio en CEIP (2013 y 2015)	CEIP Departamento de formación en servicio IFS	“Cuando se creó el IFS pensé, capaz que mi camino es por acá, tengo que empezar a hacer los cursos, y bueno, hice todos los cursos que pude.” (Atenea)

Simone		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y metáforas
Historia familiar que reproduce discursos hegemónicos	Mi familia	
Curso de 2 años de terapia sexual (1984) en Montevideo	Arnaldo Gomensoro y Elvira Lutz Lilian Abracinskas Carlos Güida Mariela Mazzoti Flores Colombino Cristina Grella	“Fueron dos años donde tuvimos un trabajo en profundidad de revisión de nuestra sexualidad. Tenía además a Enrique Pons con toda la sexología médica, a Flores Colombino con todos los discursos sobre erotismo y un

⁸⁷ Programa del estado que promueve la integración de las tecnologías digitales en la educación.

⁸⁸ Programa de Apoyo a la Escuela Pública. CODICEN

		trabajo grupal super intenso. Mis compañeros de curso eran Cristina Grela, médicos de Colombia con los que terminamos haciendo el proyecto de abrir la policlínica de sexualidad humana en el Hospital de Clínica en Montevideo y empezamos a trabajar con las mujeres que se operaban de histerectomía” (Simone)
Psicóloga y Psicomotricista en UdelaR	UdelaR Facultad de Psicología Tecnología Médica	
Programa Nacional de SIDA en Uruguay	Margarita Serra	“Salimos por todo el país, a trabajar con grupos de prostitutas, educadores y docentes” (Simone)
Integración del equipo de formadoras de educación sexual en CEIP organizado por PES en 2013	PES Stella Cerrutti Darío Ibarra Pablo López Cecilia y Luna	

Orquídea		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
25 años de Maestra en Educación Inicial (maestra, directora, maestra adscriptora en Cerro Largo)	niñas/os	“Siempre busqué el bienestar de los niños, luché por sus derechos. Aprendí mucho con ellos, son unos genios” (Orquídea)
Curso de educación sexual desde el Instituto Magisterial Superior (CFE)	Gastón Boero	
Formación en educación sexual en Sexur	Sexur	
Cursos de formación. Integración del equipo de formadoras de educación sexual en CEIP organizado por PES en 2013. Docente de los Seminarios de Educación Sexual en CFE Referente en el Centro de Documentación y Referencia departamental del PES	PES Diego Rossi Darío Ibarra Simone Pablo López	

Zhora		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y metáforas
Historia personal vinculada a tabúes.	Mi familia	“Vivía rodeada de muchos tabúes a pesar de que era un tema que se hablaba en casa, siempre se hablaba desde la idea de “la porquería” o “el cuco” (Zhora)
Formación como psicóloga en UdelaR	UdelaR Facultad de Psicología	
Formación como educadora sexual en Asociación Civil Espacio Salud, Montevideo	Asociación Civil Espacio Salud Gabriela Sarasúa Darío Ibarra Valeria Ramos	
Integración del equipo técnico en los cursos de educación sexual ofrecidos por Espacio Salud	Asociación Civil Espacio Salud Kairós	

Nayla		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Maestra de educación inicial en Escuela de Tiempo Completo en Durazno. Vino a trabajar a la escuela un equipo multidisciplinario de MECAEP ⁸⁹ .	Grupo familiarístico (niñas/os de 4 y 5 años) Equipo multidisciplinario de MECAEP Luna	
Cursos de educación sexual en Montevideo	Educación no formal Luna	
Trabajo con población LGBTQ+ y población con VIH Activista por los derechos de la población LGBTQ+	Iniciativa Latinoamericana	“Trabajé en el interior del país. En general la población LGBTQ+ no conocía sus derechos y si nos lo conocen no saben cómo exigirlos tampoco. Era un trabajo muy de hormiguita, de problematizar experiencias que ellas traían. También había varones trans” (Nayla).
Docente en los Seminarios de Educación Sexual en CFE	PES	

⁸⁹ Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria

Flora		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Maestra en Maldonado	Tío Padre Director de Práctica Practicantes	
Educadora para la salud y formación en DDHH	Universidad Católica MEC	
Cursos de formación. Integración del equipo de formadoras de educación sexual en CEIP organizado por PES en 2013	PES Darío Ibarra Pablo López Solana Quesada Janet Febles	“Me fui metiendo en el área porque me di cuenta que es un área que nos va transformando desde el interior, no sólo desde lo pedagógico-didáctico sino en la calidad de ser persona” (Flora)

Marti		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Historia escolar marcada por el disciplinamiento de la educación religiosa	Colegio católico	
Maestra de educación inicial (Directora e Inspectora) en Cerro Largo	niñas/os de educación inicial	“A partir de que fui maestra de inicial y pude trabajar el conocimiento corporal fue para mí un despertar de la libertad y de hacer aflorar los sentimientos, y no tener el cuerpo silenciado” (Marti)
Educadora para la salud (25 años atrás)	Inspector departamental de CEIP ONG El Abrojo Cursos de la Junta Nacional de Drogas	
Formación en educación sexual en Sexur	Sexur	
Cursos de formación. Docente de los Seminarios de Educación Sexual en CFE	PES	

Luna		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Conformación del equipo interdisciplinario con trabajadoras sociales y pasantes de trabajo social en Mecaep (2003) Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia.	Cecilia Zaffaroni Mariela Solari Escuelas de Tiempo Completo Nayla	“Hacíamos mucho trabajo con familias, con niñas/os, con docentes. Mucho de lo que se hacía tenía que ver con educación sexual. Hacíamos un papelito para que las familias firmaran la autorización” (Luna)
Psicóloga	UdelaR Facultad de Psicología	
Trabajo en prevención de violencia basada en género en Florida.	ONG Batoví	
Cursos de educación sexual en Montevideo	Educación no formal Nayla Ruben Campero	
Formación en educación sexual en Sexur	Sexur	

Alema		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Acompañamiento familiar	madre maestra abuela maestra padre empleado público	“Crecí en una familia donde mi padre era empleado público, mi madre maestra, abuela maestra, con mucho protagonismo Me crié mucho con ella porque mi mamá trabajaba también en secundaria y formación docente. El tema de la feminidad y los derechos de las personas estaba siempre presente” (Alema).
Cursos de sexualidad	Stella Cerrutti	
Integración del Programa de educación sexual de la década del 90	Stella Cerrutti	“Se apostaba a lo lúdico, no de la manera como lo hacemos hoy, habían mucho más clases expositivas, pero se apostaba a la multidisciplinariedad, a la literatura, la lengua, la historia, desde lo sociológico. Hacíamos talleres con juegos”(Alema).
Maestra en Treinta y Tres. Profesora de Filosofía Directora de Instituto de Formación Docente en CFE		

Kairós		
Hechos	Actores significativas	Asociaciones y comentarios
Maestra	Escuela de contexto vulnerable en Rincón de la Bolsa - San José Grupo de niñas/os de 6to Escuela de Práctica en Montevideo	“Las/os niñas/os me hicieron preguntas que no sabía cómo responder y salí a buscar formación en educación sexual, fue un giro en mi vida” (Kairós)
Formación como educadora sexual en Espacio Salud en Montevideo	Asociación Civil Espacio Salud Gabriela Sarasúa Darío Ibarra Valeria Ramos Pablo López Zhora	“La propuesta de Espacio Salud me encantaba porque era divertida, con muchos juegos y técnicas participativas” (Kairós)
Integración del equipo técnico en los cursos de educación sexual ofrecidos por Espacio Salud	Asociación Civil Espacio Salud Zhora	
Cursos de formación. Docente de los Seminarios de Educación Sexual en CFE	PES Diego Rossi Darío Ibarra Pablo López Solana Quesada Simone	

De igual modo, la herramienta del biograma, e incluso su construcción, no importa tanto como el propósito que persigo con ella en el texto que habitamos. La pienso como un camino para dialogar con nuestros recuerdos, para pro/vocar nuevos relatos profundizando en las inter/conexiones entre nuestras historias, entre sí, y entre nuestras historias y la historia de la educación sexual en el país.

Desde las ideas del paradigma indiciario, que explicaré más adelante, y los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) acerca de la noción de posición docente, me/te/nos invito a focalizar la atención en los detalles que nos ayudan a comprender los lazos que nos unen, así como las singularidades que nos diferencian, en cuanto a nuestras posiciones docentes ante la educación sexual en la escuela, territorios desde los que enunciamos.

Casi todas seleccionamos como hecho importante en nuestro tránsito hacia el IFS, la formación en educación sexual realizada en educación no formal en Uruguay. Entre las personas que recordamos significativas en ese camino, aparecen nombres que resuenan en

la historia de la educación sexual en el país a través del tiempo: Elvira Lutz⁹⁰, Arnaldo Gomensoro⁹¹, Gastón Boero⁹², Lilián Abracinskas⁹³, Cristina Grela⁹⁴, Darío Ibarra⁹⁵, Gabriela Sarasúa⁹⁶, Valeria Ramos⁹⁷, Ruben Campero⁹⁸, Carlos Güida⁹⁹, Mariela Solari¹⁰⁰, Solana

⁹⁰ **Elvira Lutz** (1935/....) obstetra egresada de la Escuela de Parteras de la Facultad de Medicina (UdelaR). Se dedicó a trabajar en el área de derechos sexuales y reproductivos. Se formó como educadora sexual y docente en el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC). Integró la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar y llegó a presidir la Sociedad Uruguaya de Sexología (SUS).

⁹¹ **Arnaldo Gomensoro** (1921/1913) educador, pedagogo, especialista en psicología y sexología. Difusor incansable de ideas removedoras en materia de derechos sexuales y reproductivos. Pionero en América Latina en visibilizar el lugar de los varones en su complicidad con la doble moral sexual, con el lugar subordinado de las mujeres, con la revolución puertas afuera de casa o la pertenencia cómplice al colectivo masculino. Miembro fundador de la SUS; director del Departamento de Información y Educación de la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar; fundador y vicepresidente del Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el aribe (CRESALC); integrante de la Comisión Asesora del Ministerio de Salud Pública en Salud Sexual y Reproductiva (2006-2010). (Lutz y Vidal, 2018).

⁹² **Gastón Boero** (1923/2020) ginecólogo, sexólogo, investigador y divulgador. Referente en sexología en Uruguay. Debido a programas que condujo en radio y televisión (*El sexo al diván* y *El sentido del sexo*), fue una figura muy popular entre el público uruguayo. Uno de los fundadores del capítulo de medicina sexual de la Sociedad Ginecotológica del Uruguay, que luego pasó a ser la actual Sociedad Uruguaya de Medicina Sexual. Cofundador de la Sociedad Internacional de Sexología Médica.

⁹³ **Lilián Abracinskas** (1959/...) es comunicadora, feminista y activista. Referente del feminismo en el país y la región, y en la defensa de la salud y los derechos sexuales y los derechos reproductivos. Fundadora y Directora de Mujer Y Salud en Uruguay – MYSU, organización feminista para la promoción y defensa de la salud y los derechos sexuales y reproductivos como Derechos Humanos. Coordinadora del Observatorio en género y salud sexual y reproductiva en Uruguay. Experta en género, salud y derechos humanos. Referente en América latina de la Campaña 28 de setiembre por la legalización del aborto. Integró el Comité asesor del Consorcio Latinoamericano contra el Aborto Inseguro (CLACAI). Es enlace nacional de la Red de Salud de las Mujeres de América Latina y el Caribe (RSMLAC).

⁹⁴ **Cristina Grela** (1944/...) médica uruguaya, militante feminista, fundadora de La Red Latinoamericana de Católicas por el Derecho a Decidir. Integró diversas organizaciones como MYSU y Mujer Ahora. Coordinó la Comisión Nacional de Seguimiento de los acuerdos de la Conferencia de Beijing. Trabajó en el Ministerio de Salud Pública específicamente en relación a la salud de las mujeres, desde donde siguió el proceso de la Ley de Salud Sexual y Reproductiva, participando en la elaboración del Programa de Salud de la Mujer y Género.

⁹⁵ **Darío Ibarra** (1971/...) doctor en Psicología. Especialista en Educación Sexual y en Terapia sexual. Director del Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género OSC en Uruguay. Referente en Estudios de Varones y Masculinidades en el país y América Latina. Integró el equipo técnico del Área de Educación Sexual del IFS por tres años. Fundó la Asociación Civil sin fines de lucro Espacio Salud junto a Gabriela Sarasúa y Valeria Ramos, organización que impulsó y desarrolló la formación de educadores/as sexuales en el país. Amigo de la vida con quien seguimos aprendiendo y creciendo juntas/os.

⁹⁶ **Gabriela Sarasúa (1968/...)** licenciada en Psicología, integró el Área de Educación de Inmujeres del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y desde allí impulsó la elaboración y publicación de diversos materiales de educación sexual. Fundó la Asociación Civil sin fines de lucro Espacio Salud junto a Valeria Ramos y Darío Ibarra, organización que impulsó y desarrolló la formación de educadores/as sexuales en el país. Activista por los derechos sexuales y derechos reproductivos de niños, niñas y adolescentes. Integrante de la Mesa coordinadora de Familias organizadas de la escuela pública.

⁹⁷ **Valeria Ramos (1976/...)** doctora en Psicología. Investigadora y Oficial del Programa del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en Uruguay. Desde su rol en UNFPA apoya la provisión de servicios de calidad en salud sexual y reproductiva en el país y en la región. Fundó la Asociación Civil

Quesada¹⁰¹, Mariela Mazzoti¹⁰², Diego Rossi y Pablo López.

Hace más de treinta años que venimos junto a Arnaldo y a otras personas pensando, escribiendo y transmitiendo nuestras ideas acerca de la Sexualidad, la Sexología y la Educación Sexual.

Tan vieja como el mundo la primera, tan joven como disciplina la segunda, tan compleja y controversial la tercera.

Hoy, después de tanto transitar, enfrentados a la realidad cada vez más cambiante seguimos pensando que, como lo mencionamos en «El analfabetismo Sexual», hay disciplinas donde no es difícil dialogar e intercambiar experiencias, conocimientos y hasta llegar a soluciones comunes. Pero que, en cambio, el tema de la sexualidad parece remover en muchas personas y en muchos grupos, conflictivas personales y ambivalencias psicológicas de tal modo que muy frecuentemente vemos, aun en nuestra sociedad, pequeña como es, afiliaciones casi bélicas de una postura u otra, muy reñidas con lo que tendría que actualizarse en materia de clarificación y educación sobre estos temas. (Elvira Lutz en Ascué y otras/os, 2008, pág.4).

En nuestro país, antes de la creación del PES en el 2008, sólo podíamos acceder a

sin fines de lucro Espacio Salud junto a Gabriela Sarasúa y Darío Ibarra, organización que impulsó y desarrolló la formación de educadores/as sexuales en el país. Coordina diferentes proyectos y equipos de trabajo en el país y la región vinculados a la educación sexual, la salud sexual y reproductiva.

⁹⁸ **Ruben Campero** doctor y licenciado en Psicología, sexólogo y psicoterapeuta con formación en Psicoanálisis Focal y en Terapia Sistémica Estratégica. Especialista en género, educación sexual, diversidades sexuales y masculinidades. Referente en diversidad sexual y educación sexual en el país. Integrante y docente del Instituto de Formación Sexológica Integral (SEXUR). Fundador y co-director del Centro de Estudios de Género y Diversidad Sexual. Co-conductor del programa Sexualmente, emitido por Saeta TV Canal 10 durante el 2006, y del programa radial Historias de piel, emitido semanalmente a través de FM del Plata entre los años 1997 y 2004.

⁹⁹ **Carlos Güida** es doctor en medicina. Docente de las Facultades de Medicina y Psicología en Uruguay. Uno de los referentes pioneros en el tema de los Estudios de Varones y Masculinidades en el país. Director del Depto. de Salud Comunitaria de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de las Américas en Chile. Director del Programa de Riesgos y Desastres de la misma casa de estudios chilena. Académico con trayectoria en salud comunitaria, género y adolescencias. Asesor en salud y género en cooperación internacional.

¹⁰⁰ **Mariela Solari** es doctoranda en Psicología y Asistente Social Universitaria. Es magister en Educación y Evaluación, y docente Universitaria Universidad Católica del Uruguay. Del 2015 al 2017 fue Directora del Programa Uruguay Crece Contigo del MIDES en Políticas Sociales y Cooperación Internacional. Consultora en políticas sociales, género, y violencia basada en género. Referente nacional en violencia basada en género, y en las temáticas de abuso sexual y maltrato en la niñez.

¹⁰¹ **Solana Quesada** es magíster en Políticas Públicas y Género en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Uruguay). Asistente Social egresada de UdelaR. Directora de la Asesoría para la Igualdad de Género de la Intendencia de Montevideo. Se ha dedicado y especializado en género y derechos humanos, siendo una referente nacional en el tema. Se ha desempeñado en organizaciones estatales, no gubernamentales, así como en la consultoría de organismos nacionales e institucionales.

¹⁰² **Mariela Mazzoti** (1955/...) es Asistente Social egresada de la Universidad de la República. Especializada en Psicología Social y políticas públicas sociales. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. Creadora del taller “Mujer y Sociedad” en la Escuela Universitaria de Servicio Social, una de las primeras instancias de formación curricular universitaria sobre los temas de género. Actualmente es docente del Diplomado de Género de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Militante feminista en organizaciones de mujeres. Directora Nacional de Desarrollo Ciudadano del Ministerio de Desarrollo Social de 2005 a 2010 y Directora de la Asesoría de Desarrollo Municipal y Participación de la Intendencia de Montevideo entre 2010 y 2015. De 2015 a 2020 fue Directora del Instituto Nacional de las Mujeres de Uruguay. Activa participante de la elaboración de la Estrategia para la Igualdad al 2030. Presidenta de la Conferencia de la Mujer de América Latina y el Caribe – CEPAL entre 2016 a enero 2020

formación en educación sexual en los ámbitos de educación no formal. SEXUR y la Asociación Civil sin fines de lucro Espacio Salud aparecen como espacios no formales recurrentes en nuestras historias.

Al respecto, parece oportuno invitar al relato a nuestras/os amigas/os de estas organizaciones -con quienes seguimos entramándonos en diversos recorridos de nuestras vidas-. Compartimos desde sus voces, parte de lo que señalaron en el Seminario-Taller de incorporación formal de la educación sexual al sistema educativo implementado por el PES. Como expusimos en el primer tramo, a partir de esta instancia, se dio inicio a la formación en educación sexual de las/os docentes de todos los subsistemas de ANEP en el año 2008.

Sexur es una cooperativa educativa cuya principal actividad ha sido formar recursos humanos para el trabajo o el abordaje de la sexualidad (...) Comenzamos trabajando en Montevideo y luego, por demanda, comenzamos a trabajar en el interior y así hemos desarrollado en distintos departamentos diversas actividades (...) Varios de los puntos que ya mencionaron compañeros de otros equipos, son muy importantes para nosotros a partir de una crítica de alguna manera hacia la cultura que nos forma y poder dialogar con esa cultura y que tanto esa cultura me ha atravesado a mí y cómo estoy yo en este campo, que es nada menos que la sexualidad. Y cuando quiero intervenir en el campo educativo con otras y otros (...) Toda nuestra formación tiene, como eje transversal, la perspectiva de género y sobre todo género como concepto relacional, que construye masculinidades y feminidades contrapuestas y aparentemente complementarias.

Integrar el aspecto afectivo-emocional, nos parece importantísimo tanto en la formación de educadores sexuales como en el trabajo de estos educadores hacia la comunidad, o la población. Integrar el aspecto afectivo-emocional como elemento indispensable en la vivencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto desde el rol de participantes como de educadores. Hay muchas historias que hay que sacar y no es solamente contenidos a colocar (...)

Hace 10 años, cuando empezamos, la gente se sentía muy molesta al entrar porque querían trabajo teórico, querían producción teórica y esto de tener que moverse era poco académico...ahora estamos muy consolidados en este campo, hemos tenido que enfrentar las críticas permanentes porque hacíamos tallercitos.

Entonces para nosotros es fundamental el tema del trabajo corporal, vivenciar, la revisión de actitudes, el revisar nuestra propia historia, cómo estoy yo en el campo de la discriminación. Porque hablar de derechos y escribir sobre derechos es muy fácil, se escribe en un papel, pero vivirlos, vivirlos en lo cotidiano, es todo un desafío (...) es una deconstrucción permanente y la construcción permanente de una nueva manera de estar para poder trabajar con todos y con todas (...)

Es importante generar un espacio grupal de confianza, desinhibición y solidaridad vincular coherente con la tarea que permite el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la necesaria red de contención afectiva. El espacio de trabajo de formación es un espacio cuidado, lo que ahí se vive no debe salir afuera (...) es importante que haya un espacio de confianza. Hablar de sexualidad no es hablar de matemática y entonces es importante que las personas puedan ir sacando de alguna manera sus angustias, miedos, represiones (Mirta Ascué representando a Sexur en ANEP-CODICEN-PES, 2008, pág.457-458).

Después, por último, el tema del cuerpo y la sexualidad. Si bien nos parece importante informar y saber el sustrato biológico, el cuerpo está impregnado con subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad. Esto implica que los imperativos sociales en torno a la sexualidad y el género están puestos sobre el cuerpo, es lo que hace a la construcción del cuerpo como tal. Básicamente estos son los tres niveles de intervención que a partir del área salud sexual, reproductiva y género, de Espacio Salud, hemos venido trabajando hasta el momento.

La relación como elemento clave para la educación en sexualidad. La relación en educación sexual como el nuevo discurso pedagógico, es lo que estamos planteando hoy. Los procesos en la producción de sentidos. Producimos sentidos, producimos saberes, en relación al otro y llegamos a trabajar con niños y producimos saberes con ellos. Este es un concepto muy interesante, que también trae esta cuestión de la interacción dinámica, lo que les decía de la relación de poder. Porque es tan importante el saber científico, como el saber popular. Justamente a partir de la interacción de estos dos paradigmas podemos construir saberes en un proceso dinámico, interactivo, en el cual estamos todos implicados como personas, como mujeres y varones (Darío Ibarra representando a Espacio Salud en ANEP-CODICEN-PES, 2008, pág.443).

En el siguiente tramo de la tesis, el tramo de la creación, escucharemos reverberar estas voces del ámbito no formal. Las localizaciones compartidas con nuestras/os amigas/os hacen a la urdimbre de nuestros territorios, por supuesto luego de un proceso de desterritorialización y territorialización (Rolnik y Guattari, 2013) desde la educación formal, desde la escuela, desde nos/otras.

Retomando los biogramas, casi todas seleccionamos como hechos relevantes en nuestra trayectoria profesional hacia el ser/formar parte del IFS, la formación transitada en los cursos del PES y/o el ejercicio de funciones dentro del PES (docente de seminarios de educación sexual en formación docente, referentes departamentales, docente de cursos). Indudablemente, el tránsito en el PES es uno de los hilos que nos une con mayor fuerza.

Como señalamos anteriormente, nuestros diversos recorridos, multidisciplinares, convergen en un tramo en común transitado en el marco de las acciones implementadas por el PES en nuestro país. Este tramo de intersección nos permite definir y acordar líneas en lo didáctico, pedagógico y disciplinar en cuanto a los procesos de enseñar y aprender educación sexual en la escuela.



Figura N. 18. Foto de niñas/os de Nivel Inicial 5 años y primer año en un taller de educación sexual en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013)

Tal como hicimos con las voces amigas desde la educación no formal, creemos relevante en este punto traer la voz del PES en cuanto a las conceptualizaciones básicas que hacen a la educación sexual en la escuela, conceptualizaciones desde las cuales hemos construido nuestra tarea en el tema.

Con respecto a los ejes temáticos que actualmente aborda el PES en los distintos subsistemas de la ANEP, se destacan las siguientes dimensiones y sus conceptualizaciones:

- **La sexualidad** es abordada por el programa como un derecho humano, se la considera un componente fundamental en la construcción de la identidad y en el establecimiento de vínculos saludables. El programa define la sexualidad como “una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado” (ANEP-CODICEN Resolución N°4 Acta Ext. N°35 14/12/2005).

- **El género** es considerado como una construcción social y cultural, en tanto supone representaciones en torno a lo esperado para un sexo u otro. El PES considera que las relaciones de poder están mediatizadas por el género, que cumple una función normalizadora a través de las vivencias que se experimentan en el tránsito por las diferentes instituciones; educativas, familiares, comunitarias, etc.

3 - El concepto de **diversidad sexual** que maneja el PES está basado sobre la identidad de género, es decir, la vivencia privada en relación a la pertenencia a una u otra categoría sexual. El rol de género es el papel actuado para ser social y culturalmente reconocido en clave de femineidad o masculinidad, y la orientación sexual se entiende en el sentido de orientación del deseo erótico/genital.

4 - Los **derechos humanos** son asumidos como inalienables e inherentes a la condición del “ser humano”. Estos derechos deben ser respaldados y protegidos por los Estados, sobre todo en las situaciones de mayor propensión a la vulnerabilidad, tales como las etapas de la infancia y la adolescencia. El PES destaca el derecho a la información y la libre opinión, a que los sujetos sean reconocidos como tales, y a que reciban una educación que garantice el goce de los derechos sexuales.

5 - Con respecto a la **diversidad**, el programa promueve el reconocimiento y el respeto por esta en todas sus formas (principalmente en lo referente a la expresión de la sexualidad) para evitar conductas discriminatorias y violentas tendientes a invisibilizarla.

6 - La **educación** ha sido abordada por el programa como elemento liberador, que promueve la apropiación del conocimiento, es decir, como una **herramienta para transformar la realidad**. Para esto son necesarias las acciones de capacitación y formación permanentes.

En resumen, la educación sexual es abordada por el programa a través de un enfoque de derechos humanos, atento a diferentes dimensiones involucradas en la sexualidad - el género, la diversidad, la salud sexual y reproductiva, la violencia sexual y doméstica, entre otras. Esta perspectiva ha determinado que la integración de la educación sexual en los distintos subsistemas de la ANEP constituya un desafío que se resignifica en sintonía con las necesidades de los estudiantes de cada subsistema y con las especificidades de los contextos en los que se desarrolla el programa (DIEE, 2017, pág.23-25)

Todas destacamos nuestras formaciones de grado como hitos significativos. Somos mujeres, profesionales, muchas de nosotras maestras y algunas psicólogas. El entretrejo de localizaciones desde las que enunciamos se vincula directamente con nuestros marcadores identitarios. Nos reconocemos como sujetas que encarnamos diversas identidades, de género, etnia, lugar de origen, clase social, edad, profesión, etc., las que, siguiendo a Southwell y

Vassiliades (2014) deben ser entendidas en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan.

Nos desmarcamos de marcos teóricos y epistemológicos que conciben a la docencia como vocación o condición. La consideramos una profesión que supone una posición ética y política. Como docentes nos apropiamos, interpretamos, reformulamos y negociamos los sentidos tanto de aportes teóricos como de las políticas públicas vinculadas a la educación sexual en la escuela.

Si bien todas hemos transitado e implementado las mismas políticas educativas relativas a la educación sexual, e incluso tenemos trayectos de formación comunes, estas no funcionan como prescripciones que determinan o regulan el trabajo docente de manera definitiva, totalizante y universal. Las políticas públicas pasan por nos/otras y nos/otras pasamos por ellas, las re/significamos y re/creamos de manera singular y colectiva, en virtud de identificaciones, diferencias y asignaciones que establecemos con otras posiciones y actantes, humanos y no humanos.

Desterritorializando y reterritorializando las palabras de Maria Julia Mackeprang, compartidas en el segundo tramo, somos parte de una trama que se hace fuerte desde lo individual hacia lo colectivo, y desde lo colectivo hacia lo individual. Somos colectivo tejSiendo.

Narrar/nos desde claves colectivas

Como señalamos, desde los posicionamientos (auto) biográficos narrativos asumidos en la investigación, nos desmarcamos de la intención de corroborar o confirmar cierta información a partir de los entramados con las co/investigadoras. Investigar desde este enfoque nos invita a habitar/nos, a aprender/nos, a tejer/nos en comunidad de afectos, de escucha, nos propone co/construir en relación.

Desde estos territorios interesan nuestras narrativas, los sentidos y significados que surgen a partir de los temas que nos movilizan en el camino de investigación, los procesos de enseñar y aprender educación sexual en la escuela.

Somos sujetos narrativos, estamos hechos por narraciones, como nos recuerda Ailton Krenak (2019), autor indígena brasileño que nos ofrece la idea de un sujeto colectivo. Como sujetos colectivos, entendemos que habitamos otros y otros nos habitan, que educarse es una aventura singular pero también compartida (...) Nos formamos, siempre e ininterrumpidamente con las historias que escuchamos y las que no escuchamos, con los otros, tantos otros: personas, lugares, experiencias... con el mundo, el arte, la literatura, las presencias y las ausencias, como dice Carlos Skliar. (Godoy y Ribeiro, 2021, pág.3)

Catorce meses después de haber vivido los entramados finalicé lo que en términos clásicos conocemos como transcripciones. Las experiencias de los entramados desbordan lo que pude plasmar mediante el lenguaje verbal. Los textos escritos son sólo una

representación simplificada de cada entramado afectivo y afectante vivenciado, una de las múltiples formas en que se podrían representar.

Lo post-cualitativo como hemos visto, moviliza la forma de hacer y ser en la investigación. La decisión acerca de cómo hacer en lo que conocemos en términos clásicos como “análisis de las entrevistas”, significó otro momento de problematización. Me pregunté cómo hacer dejando atrás las sujeciones atávicas in/corporadas a partir de recorridos metodológicos canónicos transitados.

La primera pregunta que me formulé fue qué hacer con las transcripciones. Tal como sucedió desde el inicio en el camino de investigación (auto) biográfica narrativa, los movimientos disruptivos con respecto a los senderos tradicionales de hacer investigación me impulsaron en rumbos otros, esto supuso dejar atrás aquella primera pregunta, pasando a preguntarme qué hacen los entramados conmigo.

Para avanzar en la construcción del texto de la tesis, en el que tengo que urdir y entamar las ideas que circularon en los entramados y otras voces de amigas/os teóricas/os, decidí leer todas las transcripciones con la intención de re/cordar (volver a pasar por el corazón) esas instancias, re/encontrarme con esos acontecimientos afectivos y afectantes. Durante la lectura de cada texto emergieron ideas, dudas y preguntas sobre cómo seguir desde el punto de vista metodológico: ¿identifico los puntos en común?, ¿identifico los puntos singulares?, ¿ambas cosas?, ¿qué lugar darle a los aspectos auto (biográficos) compartidos durante los entramados?, ¿se relacionan con los objetivos actuales de la investigación?, ¿cómo, en qué sentidos? (Diario de investigación, 7 de octubre de 2021)

Exploré varias tesis doctorales y algunos manuales de metodología de investigación cualitativa buscando algunas pistas que me dijeran cómo hacer, qué camino seguir. En cierto momento supuse que lo más adecuado eran las estrategias de investigación de Grounded Theory o Teoría fundamentada de diseño constructivista.

La teoría fundamentada constructivista asume que la gente crea y mantiene mundos significativos a través de procesos dialécticos de otorgar significado a sus realidades y actuar dentro de ellas [...] el enfoque constructivista reconoce que las categorías, conceptos, y el nivel teórico de un análisis emerge de las interacciones del investigador dentro del campo y de preguntas sobre los datos [...] El analista de teoría fundamentada cuenta un relato sobre personas, procesos sociales, y situaciones. El investigador compone el relato; no simplemente extiende la mirada de un observador objetivo. Este relato refleja al observador así como al observado (Charmaz, 2000) (Vasilachis, 2006, pág.170)

Avanzando en lecturas sobre el enfoque (auto) biográfico narrativo me di cuenta que necesitaba desmarcarme de considerar a los entramados como “datos”. Mis compañeras de ruta son co/investigadoras no “fuentes de información”. Debo alejarme de posicionamientos extractivistas intelectuales, mi propósito no era “sacarles información”, ni ubicarme en una posición jerárquica en las relaciones de saber-poder que se definen en el camino de investigación.

Me doy cuenta que la semana pasada me estaba alejando de los caminos de la investigación (auto) biográfica narrativa al pensar en analizar los relatos con procedimientos de Teoría Fundamentada. Las incertezas me siguen acompañando. Los caminos aprehendidos de investigación canónica siguen luchando en mi interior. Resurge ese sentir la necesidad de elegir una técnica, un determinado procedimiento de un manual para analizar los documentos de las transcripciones de los entramados. Indudablemente cada etapa del proceso me impulsa a aprender a investigar desde este modo otro de investigar, a aprender y a aprehenderme mientras investigo. En este sentido, leyendo a Bénard (2019) me encuentro con una cita de Merton (1968) en la que señala que los libros de texto sobre métodos de investigación exacerban el problema enseñando, “estos ordenados patrones normativos, tal como saben todos aquellos que han participado en una investigación, no reproducen el típico desorden, ni las adaptaciones oportunistas, que hacen los científicos en el curso de sus pesquisas” (pág.147).

A medida avanzo en la lectura de materiales sobre la investigación desde el enfoque narrativo y desde el posicionamiento post-cualitativo siento que realizo nuevas conexiones que parecen dar luz a los caminos que puedo seguir para analizar los entramados. Creo que debería transformar el término “analizar” y cambiarla por una expresión más adecuada al enfoque desde el que intento posicionarme...tal vez podría ser “re-leer, re-vivir, re-significar”. Por ahora algo que tengo en claro es que debo concentrarme más en las voces de las co/investigadoras, en nuestros decires, en mi sentires al escuchar/nos y leer/nos. El 11 de enero ya te escribía al respecto. Siento que debo tener cuidado conmigo y mis concepciones interiorizadas para no reducir las experiencias vividas y corporeizadas en simples “categorías o núcleos de sentido” como si fueran “datos” o “evidencias”. No puedo caer en un posicionamiento extractivista, no quiero caer en el “utilizar las conversaciones” con mis compañeras de ruta a modo de información para responder preguntas. Debo estar alerta conmigo misma y mis decisiones epistemológicas y metodológicas que terminan por “reproducir unos modelos que canonizaban la estructura de una investigación cualitativa que corría el riesgo de convertirse en una nueva forma de positivismo o humanismo ilustrado” (St. Pierre, 2014 en Villanueva 2017, pág.47). (Diario de investigación, 9 de febrero de 2022)

En el tránsito rizomático, desde el enfoque (auto) biográfico narrativo llegaron las voces de Guedes, Ramallo y Ribeiro (2021) invitándome a entregar/me, a dejar/me afectar por esos documentos que representan en lenguaje verbal escrito la experiencia de los entramados. Me dispuse entonces a leer/nos, a escuchar/nos, a sentir/nos desde nuestras resonancias en mi interior.

El camino de entregar/me a los relatos y dejar/me afectar por ellos no fue lineal. Tal como sucedió en toda la investigación fue un camino rizomático y de difracción, pleno de movimientos y derivas, incertezas, resistencias y tensiones, sobre todo internas.

Mientras recorría cada texto reverberaban nuestras voces en mi. Re/viví muchas de las emociones que habitaron mi cuerpo en cada instancia. Me invadió mucha nostalgia, incluso no pude detener algunas lágrimas que brotaron al recordarnos como equipo, al pensar cuánto crecimos juntas, en lo que significó el IFS para todas/os, para la educación sexual en la escuela uruguaya, para las/os docentes que lucharon tanto por acceder a formación en el área, para las/os niñas/os que tienen derecho a la educación sexual, para nosotras. Es innegable que los afectos son actantes en el proceso de investigación.

Cada transcripción de cada entramado me cambia, me moviliza, impulsa mi pensamiento en diversas direcciones o lo conecta con otras que ya venía transitando.

En el entramado con Nayla lo metodológico aparece con fuerza. Surgen ideas muy valiosas desde lo didáctico, ejemplos sobre el enseñar y el aprender atendiendo a esos aspectos mínimos tan importantes en el tejido de la trama de lo educativo. ¡¡Aprendo tanto de escuchar/nos, resignifico tanta cosa que parecía dormida en mí! (Diario de investigación, 23 de agosto de 2021)

Ahora entiendo lo que señala Ribeiro (2020) cuando dice que “narramos los efectos de la experiencia sobre nosotros: inquietudes, sentidos, afectos, sensaciones y tantos cruces que nos provocan. La narración es la voz del otro tocando nuestro cuerpo” (pág.100).

Entretejidos de resonancias y conexiones

En el proceso de con/moción, mientras leía todos los textos que representan los entramados, me invadió la necesidad de anotar palabras, frases, ideas que resonaban en mí con mayor intensidad. Sobre todo, vinculadas a lo que entendemos por los procesos de enseñar y aprender educación sexual, nodos centrales de nuestro tejido.

Casi de inmediato, comencé a conectar algunas de las ideas que emergían con ideas de otras/os amigas/os, autoras/es teóricas/os con quienes he/hemos con/versado durante nuestro trayecto profesional y el camino de investigación.

Las lecturas acerca del paradigma indiciario planteado por Carlo Ginzburg (1976)¹⁰³ me animaron a dejar/me afectar por lo singular e intentar interpretar las ideas que surgen como líneas de fuga, es decir aquellas que dirigen nuestro pensamiento en direcciones otras.

En este camino me acompañó lo aprendido sobre Sigmund Freud, conocimientos construidos en los últimos años de educación media, hace ya 30 años, sobre todo, referidos a la interpretación de los sueños. En este sentido, Jiménez (2014) comparte que parte del método indiciario se encuentra en tres propuestas cualitativas de investigación, la crítica pictórica del Giovanni Morelli, la novela policial de Arthur Conan Doyle y como decía, el psicoanálisis de Sigmund Freud.

El primero, examinaba los detalles menos trascendentes de los cuadros, como el lóbulo de la oreja o la forma de las uñas, para reconocer al autor de los cuadros examinados; del segundo, el creador de Sherlock Holmes, se busca al autor de delitos por medio de indicios varios, como la cenizas de los cigarrillos o las marcas de lápiz labial; pero, sin duda, la relación más sugestiva la establece con el psicoanálisis, particularmente, la lectura que hace de Sigmund Freud, en especial de su artículo, “El ‘Moisés’ de Miguel Ángel”, donde se evidencia la postulación de un método interpretativo basado en lo secundario, en los datos marginales, considerados reveladores. En los tres casos, un detalle minúsculo proporciona la clave para acceder a una realidad más profunda, inaccesible por otros métodos. (Jiménez, 2014 pág.25)

¹⁰³ La obra de Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos*, publicada en 1976, contiene la propuesta de un nuevo modelo de historia crítica para el examen de las culturas subalternas. Dicha obra postula una versión de historia cultural caracterizada por su singularidad, originalidad y su posible aplicación y análisis universal (Jiménez, 2014, pág.23).

Hasta ahora que escribo el texto que habitamos, nunca antes me había dado cuenta de la fuerte conexión que siento con estas tres propuestas. Desde niña me apasionan las novelas y series policiales televisivas: Sherlock Holmes, Agatha Christie, Koyak, Monk, Magnum, y más reciente en el tiempo, CSI Miami. La investigación, la búsqueda de los detalles, las pistas, las huellas, siempre me han apasionado. La historia del arte y el psicoanálisis han sido dos de las disciplinas que he estudiado con mayor interés desde mis primeros pasos en la formación terciaria, y con las cuales me conecto todo el tiempo.

Desde los aportes del paradigma indiciario, en el serpenteo del camino metodológico, reverbera en mi interior la importancia de valorar el detalle, la visibilización de los aportes singulares, la puesta en valor de lo irrepetible que emerge de cada entramado en relación a los temas centrales que movilizan la investigación, mesetas en el rizoma de investigación: el aprender y el enseñar educación sexual en la escuela.

Al leer los textos que representan los entramados, siento que cada una de las co/investigadoras aporta detalles y conexiones diversas a la estructura rizomática de la temática. Cada una de nosotras aporta detalles que hacen al rizoma, desde las diversas trayectorias de vida, desde nuestras distintas resonancias con el tema de la educación sexual, cada quien aporta algo nuevo que hace a un entramado global, al entretrejo de todo el tema. Como cada una tiene trayectos personales, formaciones profesionales distintas, recorridos diversos, cada una aporta cuestiones bien distintas. Esto a su vez, se vincula con la transdisciplinariedad que se requiere para la comprensión de la educación sexual. Desde el punto de vista metodológico, el método indiciario refiere a esta atención a los detalles que visualizo. No creo que use el concepto de núcleos de sentido. Me imagino utilizar términos como pliegues, mesetas y líneas de fuga que hacen al rizoma, según Deleuze y Guattari. (Diario de investigación, 7 de agosto de 2021)

Reconozco que durante la lectura de los textos que representan los entramados, sentí/visualicé diversos hilos que nos entretrejen y conectan entre nos/otras, y a nos/otras con otras/os que resuenan en el trayecto de investigación. Son hilos que hacen a la urdimbre del colectivo, un colectivo que desborda nuestra humanidad como grupo de once organismos, un colectivo del que somos parte como cuerpos situados.

Si bien cada uno de los entramados aporta algo específico y singular al entramado siento que hay hilos que conectan un entramado con otro. En este sentido, siento que la investigación es el Kairós, ¿quizás ocupo el rol de la aguja de crochet que ofrece la oportunidad para tejernos? quizás me he convertido en ese actante no humano, la aguja de mi abuela Pilar. A su vez, siento que hay hilos de la trama latentes, invisibles, que nos sostienen como colectivo. Somos un grupo que trabajó, compartió y construyó por mucho tiempo senderos comunes, pero también porque hay conceptos, enfoques, teorías de fondo que nos unen y que hacen a los hilos del posicionamiento común ante la temática. Me imagino una representación de nos/otras como colectivo en forma de rizoma, de conexiones infinitas, fractales. (Diario de investigación, 17 de agosto de 2021)

La diversidad cromática de sentidos y significados de cada entramado se re/construye y re/significa en cada instancia en la que me re/encuentro con sus representaciones escritas. Las resonancias desbordaron lo narrable en palabras. El lenguaje verbal no me fue suficiente

para plasmar la vivencia. Devino en mí el impulso de buscar papeles, texturas, colores, trazos. Me abandoné en esa tarea, me dejé afectar por las contingencias y la urdimbre colectiva que emergía como epifanía.

Encontré en la biblioteca el block para dibujar mandalas que me regaló Luna hace más de 12 años, una ex-alumna de la Escuela N°85, hoy pilota de aviones. Participó en Clubes de ciencias estudiando nubes cuando era mi alumna. Hoy es una mujer adulta. De alguna manera, mis alumnas y nuestras alumnas son parte de este entramado también. Nunca lo había usado, el block estaba allí esperando un momento especial de mi vida. Parece haber llegado ese momento. Encontré una caja de pasteles. Ubiqué y organicé las ideas que siento emerger de los entramados acerca del aprender educación sexual en la escuela. Luego las comencé a unir con líneas curvas, con diferentes colores. Asigné un color a cada una de nosotras y conecté con ese color las ideas que siento circular desde nos/otras. Hacer el entretejido en papel me permitió sentir al tacto las diversas texturas y jugar con los colores. El resultado final del diseño me conecta con la idea de rizoma. Hay nodos, ideas vibrantes que emergen/llegan con mayor resonancia: conocimiento de sí, abrir-se/cambios en las formas de sentir/pensar/actuar, cuerpo sentido/querido/conocido, construcción, proceso, experiencia e intersubjetividad. También aparecen líneas de fuga, que dirigen el pensamiento en nuevas direcciones, ideas que en el diseño se representan con menos conexiones. Tengo que hacer lo mismo a partir del concepto de enseñar, generando otro entretejido. (Diario de investigación, 7 de enero de 2022)



Figura N. 19. Diseño en papel del entretejido de resonancias y conexiones vinculado a cómo entendemos el proceso de aprender educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2022).

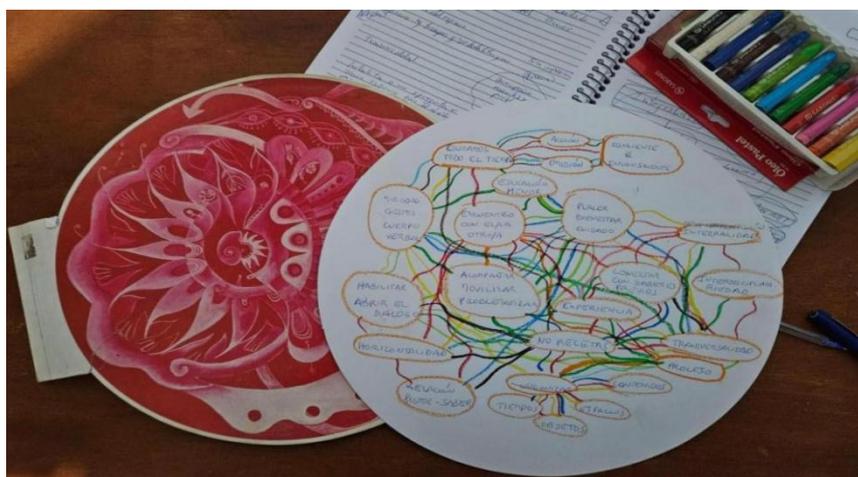


Figura N. 20. Diseño en papel del entretejido de resonancias y conexiones vinculado a cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2022).

Finalmente, construí dos representaciones gráficas en papel, a modo de entretejido de resonancias y conexiones, una en relación a cómo entendemos el aprender y otra, a cómo entendemos el enseñar educación sexual en la escuela.

A partir de esos diseños, exploré posibilidades de digitalización sin lograr plasmar la idea de rizoma que se visualiza con claridad en el papel. Tiempo después, con mis escasos conocimientos de diseño digital, pero con gran motivación y entusiasmo, realicé un nuevo intento y construí un par de diseños que, si bien creo no reflejan del todo lo que deseaba, por lo menos, transmiten la idea de nodos, conexiones y rizoma que quería plasmar. En realidad, así lo espero, ustedes lo dirán.

Los diseños digitales son versiones simplificadas de las representación en soporte papel. Las conexiones sólo aparecen representadas con dos tipos de líneas, a veces curvas, a veces rectas. De igual modo, con este recurso, pretendo comunicar el dinamismo, flexibilidad, multiplicidad y diversidad de las conexiones y resonancias.

En ambos diseños utilicé dos colores para los nodos vibrantes, verde y marrón. De esta manera intento diferenciar los nodos que devienen de los entramados con las co/investigadoras, que aparecen con círculos de color verde; y los nodos que emergen de las entramados con las/os amigas/os autoras/es teóricas/os con quienes conecté en el proceso, representados con círculos de color marrón.

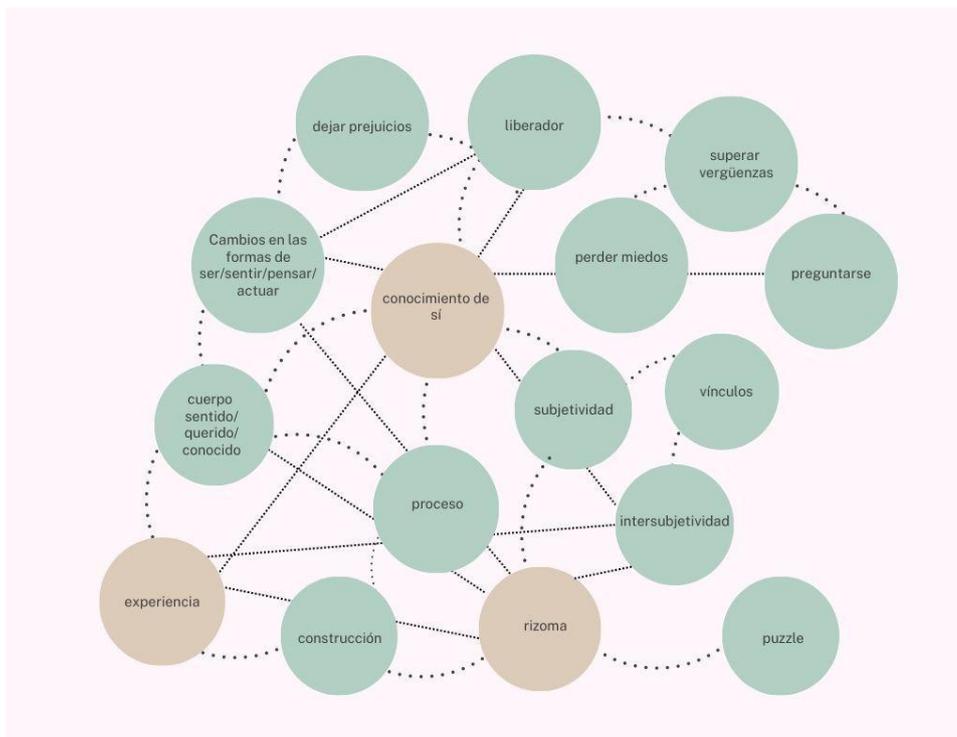


Figura N. 21. Diseño digital del entretejido de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de aprender educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).

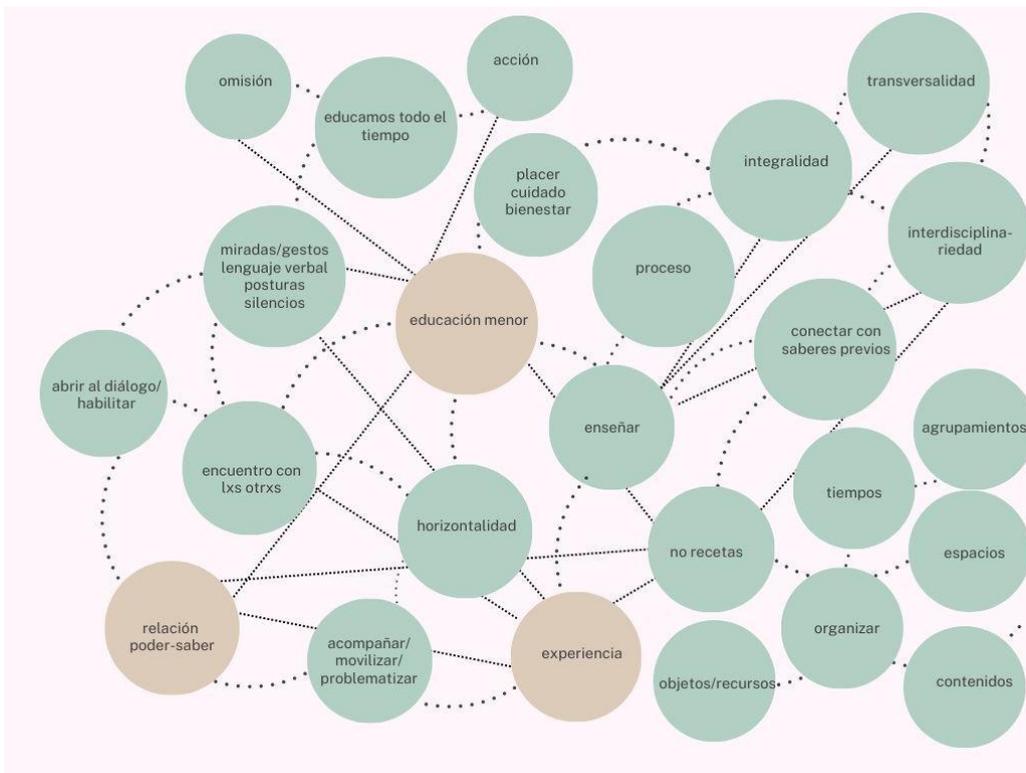


Figura N. 22. Diseño digital del entretejido de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).

Existe una multiplicidad de cuestiones de la experiencia que pasaron por/en/desde nuestros cuerpos, que recordamos o no, que van más allá de lo que se puede representar a través del lenguaje escrito. Lo innarrable también es parte de la investigación, subyace en forma invisible.

En estos entramados con las co/investigadoras hubo algunas recurrencias, aspectos que aparecen mencionados por varias voces, pero a su vez, cada voz le dio su impronta, cada compañera hizo foco en algo que desde ella es lo relevante al momento en que sucedió el encuentro. Tiene que ver con cada historia de vida. Ha sido un proceso muy intenso desde todas las dimensiones, movilizándolo nuestras propias historias, me ha permitido conocer-encontrar-sentir-escuchar a cada una desde otro lugar, y a su vez continuar el camino de co/construcción que veníamos haciendo en el área de Educación Sexual en el IFS. ¡Haced rizoma, no raíz! decían Deleuze y Guattari, pues es así como me sentí, y creo que es lo que ha sucedido en estos encuentros, hemos densificado nuestro rizoma. (Diario de investigación, 31 de julio de 2020)

En el camino recorrido, me dispuse a escuchar con todo el cuerpo, a ser vulnerable, a dejar/me afectar y con/versar con quienes comparto el camino de investigación. En el momento del re/encuentro con los entramados, reverberan con fuerza las palabras de nuestros amigos Godoy y Ribeiro (2021),

necesitamos estar en silencio, sentir las palabras del otro, dejar resonar sus voces, saborear sus expresiones y silencios. El silencio como forma de escuchar la voz del otro y sus resonancias tiene que ver con una forma de cuidado por el otro y por nosotros mismos, porque sin el silencio no podemos conectar con nuestras raíces, deseos, sentidos, miedos, angustias...ni con el otro. No nos escuchamos sin escuchar al otro, porque sin una relación de alteridad no llegamos a escuchar lo que estamos

siendo. En este sentido, la conversación es la relación misma, el estar juntos, compartir una experiencia, el movimiento, el fluir vital del lenguaje, una constelación de sentidos, afectos, voces y vivencias. La conversación, la escucha y el silencio son tres dimensiones/acciones que nos son muy queridas; se retroalimentan en espiral. (Godoy y Ribeiro, 2021, pág.12)

Tal como lo he señalado anteriormente, no pretendo hablar de mí sino desde mí. En consecuencia, en el siguiente tramo de la tesis, el momento de la creación, des/territorializando esa etapa del movimiento de la escuela de Freinet, comparto una suerte de ensamblajes polifónicos a partir de cada uno de los dos nodos vibrantes que nos movilizan en el camino de investigación, el aprender y el enseñar educación sexual en la escuela.

En el proceso de creación de estos ensamblajes, recuerdo lo que señala Tiago Ribeiro (2020), investigar narrativamente es componer relatos de relatos, componer una historia a partir de lo minúsculo de nuestras biografías tan gigantes en su dimensión vital para nuestras propias vidas.

La unidad mínima no es la obra, la idea, el concepto o el significante, sino el ensamblaje colectivo, que pone en juego multiplicidades, territorios, devenires, afectos, acontecimientos (Deleuze y Parnet, 1987) que desbordan nuestra humanidad como organismos y singularidades.

En este sentido, el concepto de voces sin órganos que propone Lisa Mazzei (2013), inspirada en el concepto de cuerpo sin órganos de Deleuze y Guattari (1983) nos ayuda a comprender el sentido de ensamblaje colectivo que deseamos construir y compartir con ustedes.

Lisa Mazzei (2013), reflexionando sobre el concepto de Deleuze y Guattari (1983) de Cuerpo sin Órganos, que llevó a su teorización sobre el pensamiento sin sujeto, ha teorizado sobre la Voz sin Órganos. Mazzei concibe una voz que no emana de un sujeto único sino más bien de un sujeto producido en una puesta en acto entre investigación-datos-participantes-teoría-análisis. Mazzei (2016), lidia con cómo expresar aquello que no puede ser representado, y al hacerlo da cuenta de reimaginaciones de una voz que ya no está situada dentro de la unidad ontológica conocida como el ser humano individual, y experimenta con “la escritura que se convierte en voz”, “no contenida por un sujeto en particular, ni limitada por el tiempo” (Miller, 2022, pág.156).

Al momento de escribir los ensamblajes, si bien los entretejidos gráficos de resonancias y conexiones orientan la escritura, decidí desligarme de los guiones atávicos que supuestamente me permitirían redactar lo que en términos clásicos se denomina análisis y discusiones.

Decidí entregar/me a la conexión rizomática, abrir/me a las conexiones y des/conexiones múltiples, a veces inesperadas o irresueltas, a fluir en el proceso de escritura. Por mucho tiempo cada ensamblaje fue un documento borrador en proceso de construcción. Me permití una escritura fragmentada e inconclusa. De esta manera, me vi verdaderamente inmersa en un rizoma, al decir de Deleuze y Guattari (1976).

De este modo, el proceso de creación de los ensamblajes devino de una especie de rizoanálisis que, lejos de funcionar como un método, configura una manera de investigar y de escribir, “horizontal, impredecible, por capas, que puede parecer caótica y desorganizada, pero que permite mostrar cómo se construye y deconstruye la investigación, y al investigador en esta maraña” (Masni, 2014 en Carrasco y Villanueva, 2019, pág.175).



"Belleza Compulsiva"

Museo Nacional de Artes Visuales / 2009

Vista general II

"En esta instalación, el mundo de los afectos, los desencuentros y el desafío de ir más allá de la belleza como tal, es el impulso que repito en la búsqueda, es la intención de comunicarnos, es una barrera que deseo traspasar. Siempre estoy aprendiendo, trabajo mucho en la forma de cómo entender el discurso artístico con el que hago mi obra y aspiro a profundizar cada día más sobre el poder que tienen los materiales y la posibilidad de comprobar la diversidad de formas en las que puede transformarse un objeto artístico". Margaret Whyte en Catálogo de "Belleza impulsiva" MNAV. Exhibida en el MNAV (Museo Nacional de Artes Visuales, 2009).

Cuarto tramo. La creación: cocina -sabor y saber-

En la cuarta etapa del movimiento pedagógico de Freinet se sitúan los aportes estratégicos de las/os maestras/os, desde su capacidad creativa, experimentación e investigación en las aulas.

En el marco de la tesis, esta etapa se vincula con los ensamblajes polifónicos creados para narrar/nos desde claves colectivas a partir de los dos nodos vibrantes que nos movilizan en el camino de investigación: el aprender y el enseñar educación sexual en la escuela.

Opté por componer una suerte de ensamblaje con nuestras voces y voces otras, siguiendo la idea de pensar como composición rizomática de elementos y conexiones de Deleuze y Guattari (1993). En su obra *Mil Mesetas* (2004) señalan que ensamblar supone entretrejar elementos de naturaleza distinta pero que establecen vínculos/relaciones entre sí. La noción de ensamblaje deriva de la traducción del concepto en francés *agencement* que significa disposición, diseño o distribución, y alude al proceso de ordenar, organizar y encastrar elementos (Parr, 2010).

Creamos los ensamblajes a partir de las resonancias que devienen en el re/encuentro con las transcripciones escritas de los entramados vivenciados, los entretrejos de resonancias y conexiones diseñados, y las escrituras del diario de investigación, en diálogo con las voces de algunas/os amigas/os teóricas/os desde la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Pedagogía y la Didáctica con quienes nos senti/pensamos conectadas a partir de las resonancias que nos con/mueven.

La etapa de la creación se conecta con la metáfora del cocinar, metáfora por la que circulamos en el camino rizomático y de difracción en la investigación. La conexión emerge a partir de la raíz etimológica que comparten los conceptos sabor y saber. Según Anders (1998), la palabra saber proviene del latín *sapere* que significa tener inteligencia o buen gusto. Las palabras sabio, sabedor, sabiduría, al igual que sabor, sabroso y saborear, también provienen de esa raíz latina. De hecho, el sabor parte desde la lengua y sube hasta el cerebro, mientras que el saber hace el trayecto contrario, desde el cerebro baja a la lengua y desde allí se difunde a la comunidad. En este sentido, el etimólogo italiano Ottorino Pianigiani sostiene que quien no sabe explicar con palabras lo que sabe es como si en realidad no lo supiera (Tommaseo y Bellini, 2007).

Desde estos sentidos es que conectamos la creación de los ensamblajes con la metáfora de la cocina. En los entramados nos dimos tiempo para viajar hacia dentro de

nosotras mismas, de nuestras propias concepciones, reflexionando, conectando sentidos y significados acerca del aprender y el enseñar en educación sexual en la escuela.

En el inicio de este cuarto tramo seleccioné la misma obra de Margaret Whyte que presentamos en el tramo anterior: Belleza compulsiva. Si bien es la misma creación artística, compartimos una fotografía desde otro ángulo, otro punto de vista, una visión diferente que impulsa sentires/decires/pensares otros. Lo mismo sucede en el proceso de creación de los ensamblajes, re/creamos la obra desde un espacio/tiempo/cuerpo específico y situado. Durante el proceso de creación, cambia el ángulo, la posición, el espacio, el tiempo, yo soy otra, distinta a la que era incluso cuando diseñé los entretejidos de resonancias y conexiones, aunque parece la misma obra, siempre es otra distinta pues la habitamos desde un punto de vista situado.

En la creación de los ensamblajes, cada una de nosotras, co/investigadoras, como sujetas individuales nos diluimos en el proceso de producción de un sujeto colectivo. Del mismo modo, se diluye nuestra voz, la voz de cada una pasa a través de mí/tú/nosotras/os y vuelve en esta narrativa como voz colectiva. En cada ensamblaje somos voz colectiva que da cuenta de un nos/otras/os.

La indagación narrativa consiste, precisamente, en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). No se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo...A su vez, este diálogo colectivo supone también una práctica, ya que construye un relato diferente que construye una realidad "otra"....De este modo, es posible hablar de una realidad distinta fruto de una narrativa "otra", a partir de principios epistemológicos diferentes que rompan con las hegemonías actuales del patriarcado, el capitalismo y el pensamiento occidental, positivista y de clase" (Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020, 8vo párrafo)

La unidad mínima no es el ensamblaje como creación, sino el proceso que pone en juego multiplicidades, territorios, devenires, afectos, acontecimientos (Deleuze y Parnet, 1987) que desbordan nuestra humanidad como organismos al momento en que lo habitamos y re/creamos.

Siguiendo el concepto de voces sin órganos que propone Lisa Mazzei (2013), inspirada en el concepto de cuerpo sin órganos de Deleuze y Guattari (1983)¹⁰⁴, cada ensamblaje no es la voz de un sujeto único y humanista, sino que se construye a partir de los diferentes discursos y voces que hacen al trayecto de investigación.

Cada ensamblaje deviene como una trama rizomática de conexiones en las que intra/actúan actantes materiales, discursivos, virtuales, humanos y no humanos (decires, sentires, pensares, cuerpos, acciones, reacciones, amigas/os, silencios, objetos, situaciones,

¹⁰⁴ Deleuze y Guattari (1983) entiendan al cuerpo no como un conjunto de órganos con funciones específicas, sino como un complejo reticular de relaciones; el cuerpo es un agenciamiento y tiene que ser pensado con locaciones múltiple (Mónaco y Lamastra, noviembre, 2017)

hitos, historias de vida, circunstancias, coordinadas espacio-temporales, innumerables contingencias) acerca del aprender y enseñar educación sexual en la escuela, y nos trasciende como sujetas individuales, son voces que no están contenidas en nuestros organismos en particular ni limitadas por el tiempo de investigación.

Antes de continuar, deseamos enfatizar que cada ensamblaje no es una entidad independiente ni preexistente sino una creación situada, no la entendemos como entidad cerrada o acabada, “no es nunca un bloque impasible, sino un colectivo abierto, una suma no totalizable” (Bennett, 2022, pág.75).

Cocina de autoras

La cocina de autor/a¹⁰⁵ tiene un estilo único y personal, es una cocina innovadora basada en la experiencia de las/os propias/os chef. En general trasciende las técnicas culinarias habituales y utiliza fundamentalmente como técnicas la re/construcción y la de/construcción para crear un plato distinto y original.

Des/territorializando estos conceptos, senti/pensamos que reflejan lo que realmente ha sucedido durante la investigación en la creación de los ensamblajes. Al momento de crearlos/cocinarlos, uno de los ingredientes fundamentales son los aportes del enfoque de investigación (auto) biográfica narrativa y el posicionamiento ético-onto-político-epistemológico-estético-poético (Suárez y Porta, 2021) asumido en la caminata investigativa.

Desde estos posicionamientos creamos ensamblajes conectando experiencias, sentires, decires y haceres, rompiendo las lógicas totalizantes de escritura e investigación que nos colonizan.

Y en este sentido asumimos la propuesta de los tres ejes en los que se estructura la lógica de la colonialidad (Castro-Gómez y Grofouel, 2007): colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser. En términos del debate educativo estaríamos planteando una nueva narrativa en términos de metodología (Cortés, Leite, Prados y González, 2020), a partir de sistemas de relación diferentes, no autoritarios, democráticos y dialógicos, junto con epistemologías diversas y otros modos de cotidianidad y de experiencia que tome en cuenta el cuerpo como espacio biográfico existencial, la afectividad y la alteridad, como formas constitutivas del sujeto. Todas ellas analizadas desde una perspectiva intersticial trabajando conjuntamente para una pedagogía “otra” que colabore en la construcción del mundo desde una posición radical democrática, equitativa, emancipatoria y solidaria. (Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020, 16vo párrafo).

¹⁰⁵ La cocina de autor surge en los años setenta y fue un planteamiento gastronómico creado en su momento por prestigiosos chefs que buscaban nuevos horizontes creativos. Regresaron a los planteamientos de la “Nouvellecuisine” y mantuvieron la línea de la alta cocina tradicional, pero proponiendo un servicio creado a partir de un conocimiento más exhaustivo de ingredientes y sabores. Se emplean dos técnicas principales: la reconstrucción, combinación de los ingredientes de una preparación con el objetivo de crear un plato con sabores muy distintos; y la deconstrucción, es decir la separación de cada uno de los elementos empleados para la elaboración del plato y su posterior reagrupación de una forma distinta a la original. De esta manera, se consigue que el comensal experimente el sabor de la preparación original, pero con evidentes diferencias. <https://www.barcelonaculinaryhub.com/blog/cocina-autor>

Las pedagogías decoloniales nos invitan a escribir sin pretensiones universales, alejándonos de la intención de escribir grandes relatos con pretensión hegemónica (Yedaide, 2021). Escribimos desde nos/otras (de nobis ipsis loquemur), desde nuestras localizaciones humanas y diversas, desde nuestras historias, desde nuestros cuerpos sexuados, desde los conocimientos situados, desde las aulas, los silencios, las palabras, las distancias, los afectos, las posiciones de verdades que no pretenden conformar una “certeza cartesiana” sino más bien afectar/nos/te en lo cercano, abrir a preguntas y devenir en nuevas conexiones en intra/acción con lo otro y las/os otras/os.

No es dable caer en la trampa de los esencialismos o universalismos euro-promovidos (Galcerán Huguet, M. 2010, 50); la decolonialidad del saber exige atención a las especificidades como forma de evasión a los regímenes de verdad. El conocimiento, siempre situado y local (Escobar, A. 2001, 145), sólo puede ser auténtico si estalla en la miríada de representaciones que guardan fidelidad con los marcos gnoseológicos y cosmogónicos del propio territorio. No es posible encontrar una sola respuesta; ni siquiera es sensato emprender la búsqueda para otros. En todo caso, se trata de empoderarnos recíprocamente para configurar las claves de nuestras labores en los contextos inmediatos—y urgentes—de nuestras prácticas.(Yedaide y Porta, 2017, pág. 7).

Si de cocina hablamos, ¿cuál es nuestro sistema culinario?

Re/conectándo/te/nos con la metáfora de la cocina, en la tesis de doctorado en Antropología social, Gustavo Laborde (2017) plantea que la cocina es mucho más que un conjunto de recetas, afirma que es una seña de identidad, nos/otras agregamos que es un hecho cultural, al igual que la educación sexual.

La cocina “es un cuerpo de prácticas, representaciones, reglas y normas que descansan en clasificaciones culturalmente construidas” (Laborde, 2017, pág.17). De este modo, se enmarca en un determinado sistema culinario¹⁰⁶ que contribuye a los sentidos de pertenencia de cada ser humano.

La elección de los alimentos que se comen y sus combinaciones, tienen historias asociadas con el pasado de quienes los in/corporan. Las técnicas empleadas para encontrar, procesar, preparar, condimentar, servir e in/corporar esos alimentos, varían culturalmente y tienen sus propias historias¹⁰⁷. Cuando cada cuerpo individual se alimenta además de

¹⁰⁶ El sistema culinario es el conjunto de alimentos que se comen y sus combinaciones, el modo de prepararlos, los principios de condimentación y las reglas relativas al estatus simbólico de los alimentos (número de comidas diarias, alimentos que se consumen individualmente o en grupo, alimentos reservados para fines rituales o religiosos, etc.) compartidos en un contexto histórico y territorial dado.

¹⁰⁷ Re/cuerdo hacerme consciente de ello cuando estuve en Etiopía, África. Integré el grupo de Agentes de Cambio de MenEngage Latinoamérica, cuando iniciamos un proyecto de salud sexual y reproductiva con varones jóvenes con enfoque de masculinidades y juventudes. Durante nuestra estadía, visitamos un restaurante típico de la zona, en la mesa había un recipiente con agua para lavarse las manos porque no se usan cubiertos, todos los alimentos se llevan a la boca con las manos en público. En ese lugar del mundo, además, si una persona te ofrece darte de comer en la boca, esto

in/corporar nutrientes, in/corpora ideas, valores, comportamientos y símbolos del cuerpo social (Laborde, 2017).

La educación sexual en la escuela, así como la cocina, se enmarca en un determinado sistema de prácticas, representaciones, reglas y normas que devienen de construcciones culturales compartidas en un contexto histórico y territorial dado. En la caminata de la tesis hemos compartido algunos de los componentes del “sistema culinario” que hace a la urdimbre de nuestros ensamblajes.

Uno de los ingredientes principales en nuestra creación es que entendemos a la educación sexual integral como un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, biológicos y sociales de la sexualidad, siguiendo las orientaciones internacionales de UNESCO (2018), compartidas en el primer tramo.

Nos desmarcamos de entender a la educación sexual como enfoque, tal como se la concebía en las orientaciones de UNESCO en el año 2010. Definirla de ese modo remite a entenderla como un punto de vista, una perspectiva, una mirada al momento de enseñar. Si bien considerarla así, permite o impulsa la comprensión de su transversalidad, y se conecta fuertemente con la afirmación de que “siempre estamos educando en sexualidad”, creemos que nos aleja de la necesidad de definir contenidos curriculares específicos y de que se constituya como campo curricular legítimo para enseñar en la escuela.

La transversalidad conlleva el riesgo de la invisibilidad, tal como compartimos en Pretérito Imperfecto en el primer tramo. Estamos convencidas de que, si no se proponen contenidos curriculares específicos de educación sexual en los planes y programas oficiales, la educación sexual se diluye y desaparece como enseñanza en las tramas de la vida escolar. Al respecto, ya en el Consenso de Madrid en el año 2011, encuentro mundial de expertas/os en educación sexual, se plantea la necesidad de incluir este campo del conocimiento con un espacio propio dentro del currículum, no sólo como enfoque transversal, sino con contenidos y tiempos propios (Hurtado et. al, 2012)

Del mismo modo, nos alejamos de la concepción de “abordaje de la educación sexual” tal como se la proponía en el libro denominado Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria (CEIP, GGUU y UNFPA, 2017)¹⁰⁸.

Esta noción de “abordaje” se conecta con la idea de acercamiento. Creemos que es una forma elegante de eludir la expresión pública de que la educación sexual se “enseña” y

es leído como señal de amistad. ¡Cuántas anécdotas!, ¡cuántas conexiones!...emergen como epifanías cuando menos lo espero.

¹⁰⁸ Propuesta didáctica de educación sexual para la educación formal de nivel inicial y primaria, con aportes teóricos, didácticos y disciplinares. http://ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/sexual/materiales/Propuesta_Edu_Sexual_GGUU_UNFPA.pdf

se “aprende”. Utilizar la palabra “abordaje” puede ser una decisión estratégica para posicionar la educación sexual en la escuela, evitando mayores resistencias a la temática, sobre todo teniendo en cuenta la prevalencia de la concepción de educación bancaria (Freire, 1987) que circula en la sociedad.

Paulo Freire (1987) señala que la educación bancaria concibe al ser humano como un “banco” en el que se depositan los valores educativos y los paquetes de conocimientos. Esta educación parte de unos supuestos según los cuales se niegan los procesos singulares de construcción del conocimiento, la búsqueda y la iniciativa personal. Se entiende que las/os educadoras/es son las personas que tienen el saber, y las/os estudiantes son tablas rasas, sin saberes previos. Desde esa concepción, a las/os primeras/os les corresponde dar, entregar, transmitir el saber, y a las/os segundas/os, la asimilación pasiva¹⁰⁹.

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo (Freire, 1987, pág.56).

Tras la educación bancaria se esconde el presupuesto según el cual la educación es un acto de dominación, con el propósito de lograr la domesticación social, la quietud y la pasividad de las/os estudiantes, enfatiza el ajustarse y acomodarse a la sociedad establecida. Estas concepciones circulan actualmente, son creencias muy instauradas, forman parte de nuestras biografías, y se cuelan por intersticios de nuestra porosidad humana reverberando en las prácticas de enseñanza, muchas veces de manera inconsciente.

Evidentemente si se entienden el enseñar y el aprender desde estas concepciones, los miedos y resistencias a la educación sexual son mucho mayores, más aún en el marco de los giros hacia la “nueva derecha” que transitamos. Sin dudas, las concepciones de educación bancaria ponen en tensión la concepción de laicidad, idea directriz de la enseñanza en la educación sexual en la escuela.

Creo ineludible, detener un poco la atención en la laicidad como ingrediente de nuestro “sistema culinario”. Reina Reyes (2005) señala que “si con respecto a varias palabras se ha experimentado la necesidad de diferenciar su contenido ideológico del sentido con que se las ha usado o usa, en lo que se refiere al término laicidad tal práctica resulta ineludible” (pág.45).

Cuando se habla de educación sexual en la escuela es frecuente que aparezca la apelación a la violación de la laicidad como argumento para generar alertas ante su enseñanza¹¹⁰. Estas alertas muchas veces se traducen en obstáculos simbólicos invisibles,

¹⁰⁹ La concepción del saber de la concepción “bancaria” es, en el fondo. lo que Sartre (el hombre y las cosas) llamaría concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Este es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos.

¹¹⁰ Recorro en estas líneas a algunas de las reflexiones surgidas durante el camino de investigación en

inconscientes e interiorizados por las/os docentes.

Inicialmente, importa señalar que el concepto de laicidad es un concepto polisémico. Se utiliza con significados o énfasis diferentes. “Tal vez sea por ello que aparezca como un fantasma amenazante en discusiones en torno a problemas educativos o problemas en la educación que en algunos casos implicaría la supuesta violación de la laicidad” (Camejo, 2020, pág.109).

Los uruguayos, principalmente, tenemos una idea de laicidad muy arraigada, que conforma tan fuertemente el relato acerca de lo que somos que la hemos naturalizado. Por eso nos parece que nuestra forma de vivenciar y entender la laicidad es la única, cuando hay múltiples formas y diferentes expresiones, según los países, regiones, momentos históricos y contextos. Es sobre todo a partir de las situaciones de conflicto de posiciones y perspectivas que emergen ideas de laicidad que entran en tensión y que nos hacen pensar si estamos hablando todos de lo mismo cuando hablamos de laicidad. Es necesario que nos demos la oportunidad de pensar más a fondo sobre ello (Díaz, 2019, 1er. párrafo).

Hablar de laicidad es más que hacer referencia a la separación de iglesia y Estado. Es un principio organizador de la convivencia democrática que nos permite garantizar la igualdad de trato¹¹¹ y la libertad de conciencia¹¹² en una sociedad diversa y plural, para lo cual es indispensable la separación de la iglesia y el Estado, así como su neutralidad ante las diferentes concepciones religiosas y filosóficas, a fin de ser, verdaderamente, el Estado de todas/os.

En cuanto a la tensión que planteamos ante las ideas que configuran la arraigada concepción de la educación como educación bancaria, Reina Reyes (2005) en su obra “El derecho a educar y el derecho a la educación”, señala que en las raíces etimológicas del término educar, que deriva del verbo latino “*duco*, que procede de *Dux*, que significa *guía*”, se inscribe la tensión entre la doble y antagónica actitud que las/os docentes podemos adoptar en relación con las/os estudiantes: “Como guía puede hacerlo imponiendo por autoridad un único camino o puede mostrar todos los caminos conocidos y aun provocar la búsqueda de otros, dejando así al guiado en libertad para elegir el suyo” (Reyes, 2005, pág. 33).

el marco del curso de Filosofía de la Educación orientado por la docente Andrea Díaz de UdelaR, y realizado durante la cursada de la maestría.

¹¹¹ El principio de igualdad de trato exige que el Estado no favorezca ni perjudique a ninguna religión ni visión de mundo. Las razones que justifican su acción deben ser laicas o públicas, es decir, derivadas de lo que se conoce como una “moral política mínima y potencialmente aceptables para todos los ciudadanos” (Taylor y Maclure; 2011, pág.35).

¹¹² Cabe preguntarse si existen límites a la libertad de conciencia. El Estado liberal, plural y democrático no puede permanecer indiferente a determinados principios fundamentales como lo son la dignidad humana, los derechos humanos y la soberanía popular. Estos valores son los que otorgan fundamento y finalidad a los regímenes democráticos y liberales, permiten que ciudadanos con concepciones diferentes del mundo y del bien, vivan juntos de forma pacífica. “Estos valores reconocen la soberanía de los individuos para decidir de acuerdo con su conciencia y definir su plan de vida propia siempre que respeten el derecho de los demás a hacer lo mismo” (Taylor y Maclure; 2011, pág. 24).

Educar es influir, y ser educable quiere decir, ser influenciable. El asunto, afirma Andrea Díaz (2020), es cómo llevar a cabo esa influencia sin restar espacio a las/os otras/os, respetando su autonomía y libertad, la educación debe permitir que las/os otras/os sean, tanto desde la función de las/os docentes como desde la institución educativa.

Educar es “habilitar lo que hacen los nuevos con lo viejo, como decía Hannah Arendt, lo que hace el futuro con la tradición. Pues estar educado quiere decir hacer otras cosas con esa influencia” (Díaz, 2020, pág. 39). El mejor resultado de la libertad en la educación es la emancipación de las/os estudiantes.

La Ley General de Educación N° 18437 (LGE) vigente en nuestro país, expresa que la educación es un derecho humano fundamental (art. 1°), un bien público y social (art. 2°) que tiene como marco de referencia fundamental a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país (art. 4°). Se explicita que la laicidad, la gratuidad y la igualdad de oportunidades rigen la educación estatal, y que toda institución estatal dedicada a la educación debe velar por la aplicación efectiva de estos principios (art.15).

En el artículo 17, que refiere específicamente al principio de laicidad, se expresa que en la educación pública uruguaya se asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas; mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento; la finalidad es posibilitar la toma de posición consciente de las/os estudiantes (autonomía); y se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

En la actual administración, la laicidad sigue siendo un principio orientador de la educación y una preocupación de las autoridades. En el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, presentado por ANEP en el marco del presupuesto quinquenal, se menciona a la laicidad como primer principio rector en el capítulo 2 “Bases, principios rectores y orientadores” del Tomo 1:

esta administración trabajará activamente por la defensa en todos los ámbitos del principio de laicidad, pilar fundamental de la educación pública. Tal como sostiene Reyna Reyes “la defensa de la educación laica no entraña oposición a ninguna religión ni a ninguna ideología política, pero sí, una firme oposición a que, en nombre de ellas, se adoctrine al niño quien por ser altamente receptivo por afectividad...no puede oponerse a las creencias que se le inculcan, creencias que persisten con mayor o menor firmeza a través de los años. Se condenan las formas dogmáticas de enseñanza porque en ellas la razón queda sometida al influjo deformante de la afectividad” (ANEP, 2020, pág.122)

Como se observa, se aclara que la laicidad no implica oposición ni negación a religión ni ideología política alguna, se enfatiza en que no es adoctrinamiento. En este aspecto, Reina Reyes señala que “En la educación del niño se enfrentan una personalidad madura y una personalidad en inicial proceso de formación y la primera ejerce necesariamente autoridad

sobre la otra”, esto constituye uno de los problemas “más arduo de la pedagogía teórica y práctica... ¿cómo debe ejercer el educador su necesaria autoridad?” (Reyes, 2005, pág.52-53).

Todo lo dicho acerca de la laicidad y la educación, cobra especial valor en el campo de la educación sexual. Desde el paradigma constructivista de la sexualidad y el enfoque de educación sexual integral, entendemos que las/os niñas/os construyen su sexualidad de manera singular, el mundo adulto debe acompañarles para que construyan sus propios proyectos de vida y tomen sus propias decisiones, siempre en el marco de los derechos humanos.

Stella Cerruti (2008) expresa que la educación de la sexualidad «no puede ser hegemónica, e instalarse en el dogmatismo maniqueo, donde desde lo externo se quieren imponer los valores, las propias ideas sustantivas del bien y el marco axiológico que determina como sujeto moral a cada persona» (pág. 61).

Este proceso educativo debe estar orientado a aportar conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades, y a favorecer, a través de la reflexión crítica, la construcción de un referente axiológico propio, que convalide a los educandos como sujetos autónomos, titulares de derecho (ANEP, 2008).

Por tanto, la educación sexual en la escuela debe respetar el derecho a la libertad de conciencia y la laicidad, lo que implica que cada persona deba ser respetada en sus valoraciones acerca de la sexualidad, siempre dentro del marco de los derechos humanos, mínimo moral común exigible a todos por igual (ANEP, 2008). (Piriz, 2022, pág.282-283)

La arraigada concepción de educación bancaria, a la luz de los avances de la “nueva derecha” y los movimientos de los grupos neoconservadores¹¹³, entran un contexto que explica la decisión de utilizar la palabra “abordaje” en vez de “enseñanza”.

Del mismo modo, esto se conecta con nuestra sentida necesidad de transparentar cómo entendemos el aprender y el enseñar educación sexual desde el enfoque integral en la escuela, radicalmente alejados de la concepción de educación bancaria.

Si bien creamos dos ensamblajes separados, uno que comparte cómo entendemos el enseñar, y otro, cómo entendemos el aprender, reconocemos que ambos procesos están conectados y relacionados. Aprender y enseñar son dos procesos diferentes, aunque se influyen y retroalimentan entre sí. Dicha relación la representamos en la escritura con el uso de la conjunción copulativa “y” (“enseñanza y aprendizaje”) y no con un guión (“enseñanza-aprendizaje”), como se puede ver muchas veces. ¡Es maravillosa la escritura!

¹¹³ Estos movimientos se declaran contrarios a una “agenda ideológica”, llevan sus reivindicaciones al plano de derechos y se manifiestan contrarios a los “adoctrinamientos”, desconociendo derechos humanos consagrados. Promulgan defender la vida, la familia y que no se les imponga un estilo de vida remarcando que “los padres” son quienes tienen el derecho a decidir sobre la educación sexual de “sus hijos”, posicionando en primer plano el derecho de “los padres y madres” a educar sobre el derecho de “los hijos” a la educación. Luchan contra la denominada “ideología de género”, concepto que surge de la iglesia católica y es empleado desde la década del 90. Es un concepto que no existe como tal, pero su difusión masiva genera confusión epistemológica por lo que dificulta la contra argumentación ya que la discusión termina en un territorio emocional (Abracinskas et al., 2019).

En definitiva, una podría decir que la diferencia entre ambos registros escritos es mínima. Sin embargo, cambiar la conjunción por el guión se conecta a una multiplicidad de sentidos y significados que cambian radicalmente lo que entendemos por ambos procesos y sus relaciones, con tal o cual enfoque de educación sexual.

Cuando escribimos “enseñanza-aprendizaje” y utilizamos el guión para relacionar ambos procesos, nos posicionamos desde la idea de una relación interdependiente entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta relación supone que existe una relación de “causa y efecto” entre ambos procesos.

Es bien sabido que no toda enseñanza logra el resultado de aprendizaje que persigue en todas/os y cada una/o de las/os estudiantes. Los efectos de la enseñanza no son cerrados, ni acabados, tampoco fijos, ni universales. Esta relación cerrada se conecta con los enfoques más tradicionales de la educación sexual, con el biologicista y el moralista, y se aleja de lo que propone el enfoque de educación sexual integral.

Tomando algunas ideas de Herbart, pedagogo clásico¹¹⁴, toda acción que se pretenda educativa debe incluir algo del orden de la enseñanza. Además, debe celebrarse algún aprendizaje. No está de más recordar que enseñanza y aprendizaje, si bien son conceptos hermanados, no se implican mutuamente: una/o aprende sin que le enseñen y, por otro lado, pueden intentar enseñarme algo durante horas sin que lo aprenda. Y más aún, para que esta acción educativa efectivamente se concrete, este aprendizaje debe generar algo positivo en las/os sujetas/os a los que se dirige: efectos. Uno de los problemas que constituyen el núcleo de nuestro quehacer profesional como docentes, pasa por la selección de ese algo a enseñar, a transmitir; y los efectos que deseamos. son la principal guía para esta selección.

Transmisión, tiene en su etimología tres diferentes acepciones que dan en la esencia del acto educativo. Tradición, porque lo que se transmite es la tradición, tiene que ver con un mundo que nos precede y del cual quien pretende enseñar, elige aquello que merece ser recordado (por lo tanto también define los olvidos). Traducción, ya que al mostrar precisa a veces generar puentes, mediar entre los contenidos y las/os sujetas/os para que el encuentro entre ambos suceda. Traición, porque lo que se transmite es modificado por quien lo recibe, resignificado, reconstruido, cambiado (Morales, 2012, pág.81-82) (Diario de investigación, 25 de octubre de 2021)

Desde el enfoque de educación sexual integral, consideramos que el enseñar y el aprender devienen de una relación entre personas, singulares, diversas, activas y dotadas de sentidos propios, en intra/acción con actantes humanos y no humanos. En consecuencia, consideramos es más coherente con nuestras concepciones, la expresión “enseñanza y aprendizaje”, utilizando la conjunción copulativa entre ambos procesos. Entendemos que son procesos que se despliegan en forma relacionada pero en sujetas/os distintas/os, sin necesaria unicidad temporal y que no establecen entre sí una relación “causa-efecto”, no son dos caras de la misma moneda.

¹¹⁴ Johann F. Herbart, filósofo kantiano de origen alemán, desarrolló como tesis doctoral la primera constitución disciplinar de la pedagogía: Pedagogía general derivada del fin de la educación (1806).

En cuanto a este tema, con la intención de densificar el rizoma, durante el proceso de escritura conectamos con Marita a partir de una experiencia que vivió mientras escribía su tesis de doctorado.

Cuando escribí mi tesis de doctorado, allá por la década del 90, la nomenclatura en uso era aquella de “enseñanza-aprendizaje (incluso así aparece escrita en mi tesis). Se reivindicaba su uso para negar aquella afirmación, anteriormente en boga, que proponía una separación total entre enseñar y el aprender. El añorado Oswaldo Frota-Pessoa, uno de mis inspiradores en el comienzo de la caminata como investigadora educativa, en aquel tiempo en la Didáctica de Ciencias, en su libro “Cómo enseñar Ciencias” (1978), inicia cada capítulo con un fragmento de una historia que avanza a través de todo el libro y trae una situación de sala de clase en que el profesor representa ese modelo de disociación entre enseñar y aprender. El resto del capítulo reflexiona a partir de lo que trae la historia que va narrando. En una entrevista a Frota-Pessoa, en 2005 (en ese momento tenía ya 88 años, fallece a los 93 años en 2010), él decía a la entrevistadora:

La enseñanza tradicional hasta los días actuales se basa en que el profesor habla y los alumnos copian tonterías para hacer la prueba de memoria. Nosotros hacíamos lo contrario. Uno les daba el problema; elegía uno que fuera muy interesante y hacía un debate (pág.6).

También compartimos un fragmento de la entrevistadora (Moura, 2005) cuando lo presenta, pues entendemos nos trae características vívidas de ese pionero por la renovación de la enseñanza en el Brasil, que tuvimos la alegría de conocer en aquellos tiempos brasileños.

Al escuchar a Oswaldo Frota-Pessoa, con sus 88 años a cuestas, uno de los pioneros de la genética médica en Brasil, se hace fácil entender por qué sus cualidades como docente arrancan elogios de parte de investigadores de varias generaciones que estuvieron entre sus alumnos. Si en el aula, Frota se valía de una narratividad atrapante, multicolorida, graciosa y siempre entrecortada con una sonrisa abierta, que aún hoy en día lo acompaña al abordar su trayectoria de científico y difusor de la ciencia, ni que hablar entonces del escucharlo, del aprender con él, que era seguramente una experiencia atravesada por el placer (pág.1)

Así, en aquel entonces, al escribir mi tesis (Copello, 1997), usé la expresión enseñanza-aprendizaje con total convicción. Reivindicaba y argumentaba la importancia del encuentro entre el enseñar- el aprender- el saber.

Es de aquel tiempo el recuerdo, todavía hoy nítido y marcante, de una experiencia personal que viví en el curso de Epistemología de la Ciencia, coordinado por Mercé Izquierdo (1994). Mercé estaba super apasionada por las ideas de Ronald N. Giere en su obra *Explaining Science: A Cognitive Approach*, recién publicada en 1988 y, en ese momento, en pleno análisis en aquella UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) donde yo estudiaba. Mercé con aquella actitud llena de entusiasmo hacia el saber y de amorosidad (Friere, 1987) hacia nosotros los estudiantes, nos compartía aquellas ideas. A mi me contagiaba su entusiasmo, aunque sentía que se me escapaban sus ideas. Recuerdo un momento muy especial, el de una salida grupal junto a Mercé. Ella se sienta en el bus junto a mí. Con aquella actitud amistosa, y con gran horizontalidad me dice, muy entusiasta, algo así: ¿te das cuenta qué genial Giere?, él consigue superar el embate entre los empiristas, los racionalistas y los estructuralistas, ¡son estupendas, geniales sus ideas! - Yo, con bastante timidez, le respondo - Sí, es estupendo. No me animo a decirle que no consigo llegar a comprender a Giere. La situación me agobia, pero también me desafía. Me propongo entenderlo ¡Tengo que entenderlo! Lo mastico, lo mastico... y un día, surge una idea clara de los planteos de Giere. Represento esas ideas, que ahora me son claras, en un diagrama, buscando cartografiar mi comprensión de ellas. Aquella cartografía, que pasó a ser parte de mi tesis, pasó incluso a ser utilizada y citada por otros colegas. En aquel momento quedé super feliz de haber llegado a construir los conceptos de Giere que al principio me resultarían tan oscuros.

Como dije anteriormente, utilicé en la tesis la expresión enseñanza-aprendizaje. Años después, los amigos teóricos empezaron a cuestionar el guión dando argumentos para escribir enseñanza y aprendizaje. Entre varias razones, interesantes y que compartía, se hablaba del desfasaje temporal de esos procesos. Pensando en ese desfasaje temporal es que conecto la anécdota de Mercé y Giere. ¡Hoy siento que fue un momento epifánico! Tenían razón en sustituir el guión por el “y”. (María Inés Copello, 2023, inédito)

Otro elemento de nuestro “sistema culinario” es la afirmación fundamental que atraviesa tanto la concepción de educación sexual, como la de aprender y la de enseñar: son procesos. ¿Qué queremos decir con esto? No entendemos el proceso como un continuo, tampoco creemos en una linealidad temporal, menos aún en un fenómeno que se desarrolle en una sola dirección, tampoco lo conectamos con la idea de avance.

¿Qué entendemos por proceso? Tal como sucede con todos los términos de la lengua, no existe una definición única. En el diccionario de la Real Academia (2001) la palabra proceso aparece definida como un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno. En el diccionario de lengua inglesa Roget’s II El nuevo Tesoro (1995), se lo define como cambio, actividad, movimiento, acción. Desde la Psicología, Nieto (1974) señala que el “proceso es cambio, actividad, transformación dialéctica de lo dado, que no desaparece, sino que se integra en un todo nuevo y cambiante” (pág.11).

Proponemos re/territorializar en el campo de la educación sexual lo que señala Gil (2007) al caracterizar los procesos psicológicos. Afirma que los procesos no son fijos e inmutables, sino que presentan carácter dinámico y cambiante, lo que se conecta con la característica de variabilidad de los procesos, la que determina la existencia de diferencias intra e inter individuales. “Las variaciones intra individuales surgen porque en el mismo individuo los procesos presentes pueden cambiar de un momento a otro, bien sea mediante modificaciones en un mismo proceso o por el surgimiento de otros procesos que se hacen relevantes” (Gil, 2007, pág.11)

Todo proceso, señala Gill (2007), supone un cambio¹¹⁵ en el que suceden transformaciones cualitativas y cuantitativas. Ese cambio no supone avance o progreso. Es necesario diferenciar el “proceso” del “progreso”, “aunque hay progreso cuando se incorporan valores en el curso de un proceso, no es necesario que haya progreso siempre que hay un proceso” (Mora, 1994, pág.2918).

En definitiva, siguiendo lo compartido acerca del concepto de proceso, desde nuestras localizaciones, afirmar que el enseñar y el aprender educación sexual son procesos se conecta con la idea de cambio y transformación dialéctica en multiplicidad de direcciones.

¹¹⁵ En la filosofía del siglo XX se ha introducido la noción de proceso como equivalente aproximadamente a las nociones de devenir y de cambio. El proceso se opone al ser estático. Las filosofías del proceso o filosofías procesualistas se han orientado hacia el indeterminismo, al estar siendo (Mora, 1994, pág.2918).

Decir que el aprender y el enseñar educación sexual son procesos, supone concebirlos como fenómenos que se despliegan a lo largo de la vida de las/os sujetas/os, y exceden ampliamente el espacio/tiempo escolar. Estos procesos se inscriben en un proceso mucho más amplio y complejo, la construcción de la sexualidad.

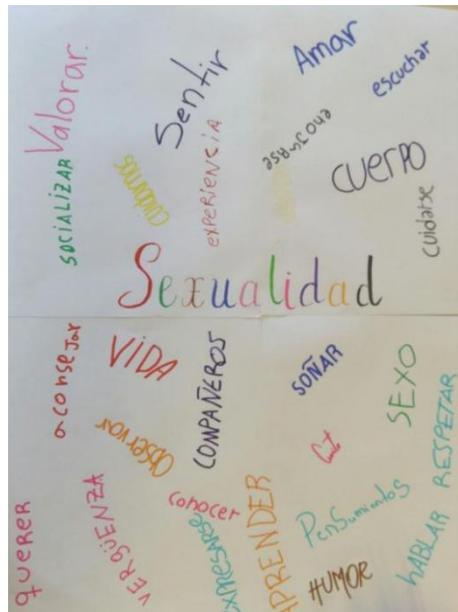


Figura N. 23. Lluvia de palabras acerca de la palabra sexualidad. Niñas/os de de 6to año de educación primaria en escuela pública uruguaya. Elaboración de Nayla (2022).

Como ya señalamos, la sexualidad es un elemento inherente a cada una/o de nos/otras/os como seres humanos, es una dimensión que nos constituye, no es posible desprendernos de ella. Nacemos organismo, con ciertas características físicas que son interpretadas por el escaner social y a partir de ellas, se nos asigna el sexo (varón, mujer, intersexual). Desde esa asignación nos enseñan y aprendemos a sentir/pensar/actuar como sujetas/os sexuadas/os (nos reconocemos como portadoras/es de un sexo y las/os demás lo reconocen también) y como sujetos sexuales (somos seres sexuados/os que nos expresamos como tales, deseamos, fantaseamos, nos relacionamos sexualmente) a lo largo de toda nuestra vida, en distintos espacios y a partir de las diferentes experiencias de vida.

Aprendemos a vivir y significar nuestra sexualidad a lo largo de la vida, desde los marcos históricos y socioculturales en que vivimos, condicionadas/os en mayor o menor grado por nuestros marcadores identitarios (género, clase social, etnia, edad, religión, lugar de origen, entre otros), que habilitan privilegios o nos sujetan a restricciones y prohibiciones, de acuerdo al orden social hegemónico. Tal como señala Weeks (2001) la sexualidad es una experiencia histórica y personal, a la vez.

Desde niñas/os nos enseñan y aprendemos lo que en nuestro contexto se entiende prohibido o permitido, bueno o malo, feo o lindo, pulcro o sucio, en relación al cuerpo y la sexualidad. Las instituciones de socialización (familia, escuela, servicios de salud, medios de

comunicación, grupos de pares, redes sociales, etc.) cumplen un papel fundamental en la transmisión de esos valores, normas, permisos y prohibiciones con relación a la sexualidad. En consecuencia, la sexualidad a nivel individual es un proceso que se construye en el cruce de caminos entre lo íntimo y lo público, lo privado y lo social, tiene una expresión individual, diversa, singular y privada. El enseñar y el aprender educación sexual en la escuela se inscriben en ese proceso que se despliega a lo largo de toda la vida.

Quizás al habitar los ensamblajes emerja la tentación de trasladar lo que compartimos más allá del campo situado en el que se crean, re/cordamos que nos desmarcamos de intenciones tecnocráticas y generalizadoras, asumimos el desafío de una mirada a microescala, investigando/me/nos mientras investigo/amos.

Primer ensamblaje: acerca del cómo entendemos el proceso de “aprender” educación sexual en la escuela

Es tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica innata adquirida con los signos, lo que significa que hay algo amoroso –pero también algo fatal– en toda educación (Deleuze en Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa Gorospe, 2020, pág.17)

Asumimos el desafío de elucidar lo que entendemos por el aprender educación sexual propiamente escolar, desde una concepción constructivista, en coherencia con los marcos teóricos del enfoque de la educación sexual integral.

Como ya hemos dicho, entendemos que la sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, por tal motivo, las/os niñas/os aprenden acerca del tema mucho antes de su llegada a la escuela. De ahí que el aprendizaje escolar no comienza en el vacío, sino que va precedido por todo lo aprendido en las etapas anteriores a la entrada a la escuela, y acompañado de manera sincrónica por todo lo aprendido en el mundo fuera de la escuela.

La existencia de la escuela es algo tan inherente a nuestra sociedad y a nuestra forma de vivir que en general no nos preguntamos por qué hay escuela. Escapa al propósito de esta tesis analizar lo que supone la escuela en las sociedades occidentales pero como ya lo hemos afirmado, no podemos negar su carácter social y socializador, esa es una de las razones de su existencia. A través de las prácticas educativas “los recién llegados” (Arendt, 1996) acceden e interpretan de forma personal la cultura determinada en que viven. Las prácticas escolares intentan asegurar una intervención planificada y sistemática dirigida a promover determinados aspectos del desarrollo de los niños y niñas (Solé y Coll, 1993).

Es evidente que a través de la escuela –y a través de la familia, de los medios de comunicación entramos en contacto con una cultura determinada, y que en ese sentido, se contribuye a su conservación (...) La preocupación por una escuela alienadora y

estática ha sido una constante entre pensadores de diversas disciplinas, que han llamado la atención sobre este peligro...Al tiempo, en lo que se refiere al alumno, quedan lejos y a las explicaciones que le situaban en un plano reactivo, incluso pasivo, ante lo que se le ofrece como objeto de aprendizaje. En esas explicaciones, era razonable el temor de una escuela fundamentalmente alienadora y conservadora. La educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irreplicable, en el contexto de un grupo social determinado. Los bebés aprenden muchas cosas en el seno de la familia; sus padres realizan esfuerzos notables para enseñarles determinados aspectos cruciales para su desarrollo. A nadie se le ocurre oponer la función educadora de los padres al papel activo del niño en su aprendizaje. La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices (Solé y Coll, 1993, pág. 15)

Al decir de Larrosa (2019), la escuela en sí misma es un artificio, un dispositivo formal y material, una curiosa invención griega. En todas las sociedades hay aprendizaje, pero no en todas hay escuela. En toda nuestra vida aprendemos, pero sólo estamos un cierto tiempo de nuestra vida en la escuela.

El mundo no comienza en la escuela, “los recién llegados” ya traen un mundo con ellas/os al entrar en la escuela, y la escuela les ofrece un mundo que está antes que ellas/os llegaran, pero las/os maestras/os sabemos que “dar el mundo es la única manera de dar también posibilidades de renovación y rejuvenecimiento del mundo” (Larrosa, 2019). La escuela es en sí misma una forma institucionalizada de dar tiempo, un espacio de tiempo.

El aula es también el lugar en el que se ponen en juego distintas formas de iluminar las cosas, de llamar la atención sobre ellas, de hacer que se puedan ver. La maestría del maestro está en saber manejar las artes de la iluminación, las artes del dar a ver. Y de la misma manera que el maestro no es el que hace el tiempo, tampoco es el origen de la luz. La luz como el tiempo, está en el aula misma. (Larrosa, 2019, pág.83)

Enseñar educación sexual en la escuela supone ofrecer un tiempo y espacio para estudiar el tema de la sexualidad, esta dimensión humana de la que no podemos desprendernos. Estamos convencidas que el enseñar educación sexual en la escuela requiere de un continuo esfuerzo de concientización y reflexión de nuestras representaciones del aprender, pero senti/pensamos, desde la experiencia, que no es algo que hagamos con frecuencia.

La historia de la implementación de la educación sexual en la escuela nos ha llevado a centralizar nuestros esfuerzos, más que nada, en el por qué y para qué la educación sexual, en cómo y qué enseñar, más que pensar en qué entendemos por aprender cuando enseñamos educación sexual.

De hecho, esto no nos pasa sólo a nos/otras, en nuestro proceso de investigación no hemos encontrado publicaciones que desarrollen el concepto de aprender en educación sexual, tampoco el de enseñar.

Todos los decires/pensares/haceres en educación se basan y revelan ciertas representaciones del aprender, revelan la conexión a cierta imagen y concepción del aprender, incluso muchas veces inconsistentes entre sí.

En algunos intercambios con formadoras de diversas áreas del conocimiento de formación en servicio, circularon diversas ideas sobre el concepto de aprender: es una construcción personal, una construcción que hace el niño o la niña, es en espiral, necesita y se nutre del intercambio con otras y otros, implica movilización individual pero también apertura, predisposición y motivación. Comentamos que desde la enseñanza muchas veces ese concepto de aprendizaje y esas ideas quedan como discursos, no se reflejan al momento de las prácticas, aunque incluso estemos convencidas de que nuestra propuesta didáctica se posiciona desde esas concepciones. (Diario de investigación, 17 de febrero de 2020)

Seguramente, si nos dejamos afectar por los re/cuerdos de alguna frase o experiencia vinculada a la educación sexual en la escuela y nos preguntamos con qué imagen y qué concepción de aprender se conecta, podremos encontrar con frecuencia metáforas vinculadas con la concepción de educación bancaria.

[...] la metáfora del recipiente en la que la atención permitiría abrir a saberes que irían llenándolo metódicamente, o incluso la metáfora de la pirámide regular donde, horas tras hora, lección tras lección vendrían a adecuarse los conocimientos adquiridos, los cuales permitirían ascender al nivel superior...Hallaréis sobre todo la afirmación implícita, pero constantemente recordada, de que los conocimientos son cosas y, como tales se adquieren y se poseen, se acumulan y se hace un inventario de ellos, se abandonan cuando están rotos o son inútiles o peligrosos para sustituirlos por otros completamente nuevos y perfectamente adaptados; los apilamos, empezando por los más grandes, los más sólidos, y poniendo encima, progresivamente, otros más finos y más complejos (Meirieu, 2009, pág.56-57)

En algunos encuentros informales, con colegas docentes, durante el camino de investigación, con/versamos acerca de lo que entendemos por aprender en educación sexual. En esa inter/locución emergen multiplicidad de decires, que en general, tienden a enumerar los aprendizajes a propiciar en las/os estudiantes más que explicar los sentidos y significados de lo que entienden por aprender.

De esta manera, lo que aparece con mayor frecuencia es la afirmación de que no tiene que ver con acumular información, que supone aprender a tomar decisiones responsables sobre la propia vida –afectiva, sexual, reproductiva- libre de prejuicios culturales, a desarrollar habilidades para la vida, pero también a aprender desde el sentir, el pensar y el actuar sobre el propio cuerpo y los cuerpos sexuados, sobre los derechos sexuales y derechos reproductivos, a conocer y expresar la afectividad y a obtener placer sin estereotipos culturales, a establecer relaciones afectivas saludables y respetuosas, a de/construir mandatos de género que tenemos in/corporados, etc.

Tal como hemos dicho, ha sido de nuestra autoría, crear ensamblaje a partir de

algunas de las mesetas¹¹⁶ vibrantes que devienen de los entramados, invitando a la inter/locución a algunas/os amigas/os teóricas/os que se conectan con nuestros decires/sentires/pensares. Decimos inter/locución porque hablamos con otras/os, incluido tú que habitas estas páginas en este momento. La posibilidad ontológica de la inter/locución es este espacio-tiempo de la tesis, un espacio “entre” nos/otras/os.

Antes de continuar, desde nuestro posicionamiento decolonial consideramos importante re/cordar, que todo lo ex/puesto se crea desde localizaciones adultas. Es un ensamblaje desde una mirada adulta, aunque intentamos no sea adultocéntrica.

Asimismo, convenimos en aclarar que focalizamos la atención en el proceso de aprender educación sexual que construyen las/os niñas/os en la escuela, eludiendo los procesos de aprendizaje de educación sexual fuera de la escuela, así como los de las/os docentes y de las/os adultas/os referentes familiares, estos son otros procesos, para dedicarse en investigaciones otras.

Los niños saben muchas cosas, no solo de lo sexual, de la política, de la música, de la economía. Hay un mundo de la niñez. Las personas adultas tenemos que darnos cuenta de cómo es ese mundo, que es muy diferente al nuestro de la niñez y al que imaginamos, es un desafío darnos cuenta de dónde estamos parados con los niños hoy. Los niños de hoy te cuestionan, te argumentan, te discuten, te plantean cosas que aprenden y escuchan de otros lados (Entramado con Zhora, 2020).

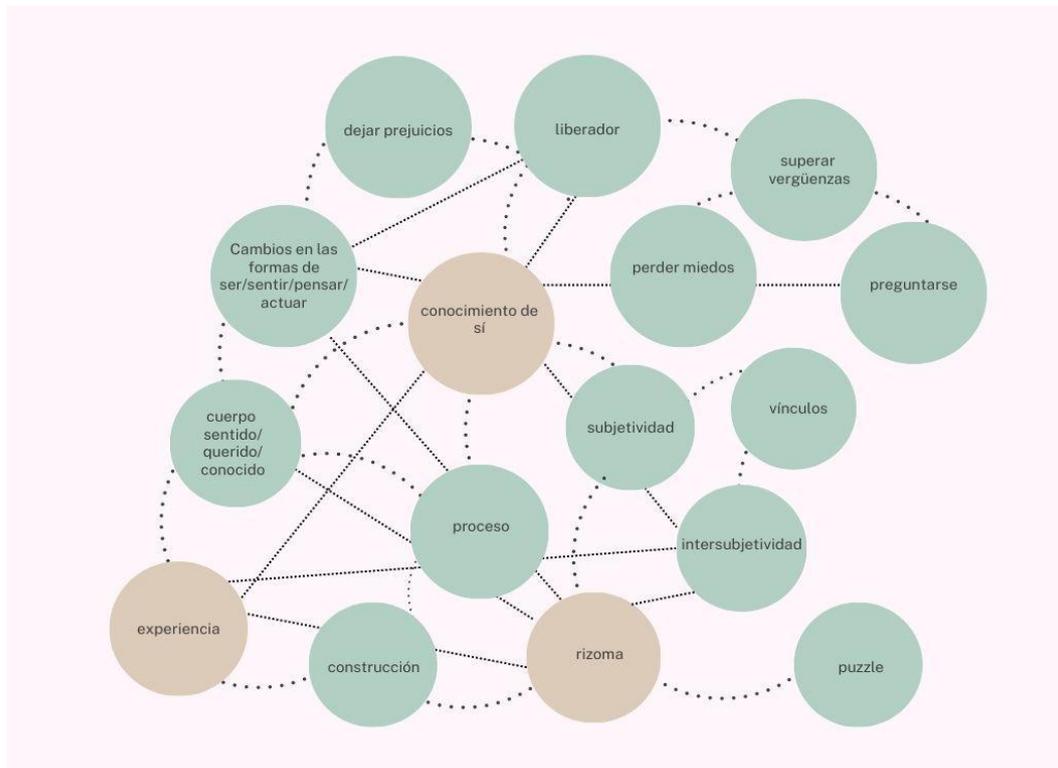


Figura N. 24. Diseño digital del entretejido de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de aprender educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023)

¹¹⁶ En la noción de Deleuze y Guattari (2004), entendida como una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior (pág.26).

Aprender educación sexual es un proceso singular

Siento que estos temas siempre están definidos desde el mundo adulto. Cabe preguntarnos qué es para el niño aprender, seguro que no clasifica lo que está aprendiendo en un sentido o en otro... Si alguien me dice cómo se sabe si un niño viene construyendo en forma saludable su sexualidad, diría que tiene que ver con la forma de habitar su cuerpo, de habitar el espacio y de vincularse con otros. Para mí esos son los tres indicadores que permiten decir si está integrando bien desde el concepto global de la sexualidad, si se puede expresar, si puede decir lo que siente, si disfruta con el cuerpo, esos serían los indicadores a mi parecer. (Entramado con Simone, 2020)

Lo que señala Simone se conecta con lo que aporta Gil (2007) en cuanto a que el proceso de aprender tiene lugar en una perspectiva genuinamente experiencial, es un proceso inmanente, interno a cada sujeto/o, a cada niña/o, y por tal, es singular y subjetivo, lo que conlleva que sea inaccesible a la observación directa.

En la medida que hablo de aprender, me sitúo en la disponibilidad del otro, en la apertura, en el poder estar con una conciencia atenta, el interesarse en algo, el motivarse para algo. Para mí eso hace al aprender, esa disponibilidad que hace que el sujeto se interese, que algo lo convoque, que pueda pensar, que pueda querer apropiarse de eso. Más allá del componente racional que hace al aprender, hay un componente afectivo y emocional que da esa disponibilidad, el querer apropiarse. (Entramado con Alema, 2020)

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje podemos afirmar que existe el consenso muy asentado del carácter activo del aprender, lo que supone aceptar que este es el resultado de una construcción personal, en la que no interviene sólo el sujeto que aprende (Solé y Coll, 1993).

En este sentido, Davini (2009), autora que hemos leído frecuentemente en nuestra vida profesional como docentes, señala que si bien todas las personas tenemos potencialidades genéticas para aprender, el aprendizaje varía de persona en persona puesto que en el proceso inciden una amplia gama de factores internos y externos. Dentro de los factores internos encontramos las características individuales, las experiencias previas, el interés o las necesidades personales. Con esta idea, se conecta la afirmación que cada niña/o aprende educación sexual de manera singular, única e irrepetible.

Ese niño aprende y construye la sexualidad como un otro distinto a mí, tiene otra construcción de sexualidad diferente a la nuestra, podremos haber pasado por sentires y por etapas similares, pero al fin y al cabo la construcción de su sexualidad es singular (Entramado con Zhora, 2020)

Una vez trabajando con nivel inicial 3 años hicimos una secuencia con varias actividades sobre cuerpo sexuado. Una de las propuestas fue dibujar la silueta de un varón y la silueta de una mujer. Dibujamos los genitales externos, les llamamos por sus nombres, "pene", "vulva". Después los vestimos porque como estaban en clase vimos que no podían quedar así desnudos. Entonces al otro día, uno de los niños vino derecho a la silueta, le sacó el short y el calzoncillo que eran papelitos pegados encima del dibujo, y me dice, dice mi abuelo que se llama "pito" señalando el pene. Y yo le dije, decíle a tu abuelo que se conoce a veces en familia como "pito" pero su nombre

verdadero es “pene”. Te das cuenta que si yo evaluó allí, el resultado es excelente porque fue a la casa con el tema, lo habló en casa, habilitó el diálogo con las/os adultas/os. Si bien en la casa reafirmaron un término erróneo valoro más el espacio de diálogo y la confianza que se genera para poder hablar del tema. Por supuesto que en la unidad, teníamos previstas reuniones y espacios abiertos para las familias y allí hablábamos de lo que enseñamos en el aula. Y conté además lo sucedido, no dije quien, pero traje el ejemplo rescatando el espacio de diálogo que se había generado, y además de paso, comenté los términos correctos y la importancia de denominar a los genitales por sus nombres verdaderos para que niñas y niños aprendan esas palabras (Entramado con Orquídea, 2020)

Leyendo la tesis de Sara Carrasco (2017) me encontré con un teórico que había escuchado antes pero nunca me detuve a conocerlo en profundidad, Dennis Atkinson, profesor de arte en educación. Según sus propias palabras¹¹⁷, explora las nociones de “aprender como acto político”, “pedagogía de lo desconocido”, “pedagogía del acontecimiento”, “la educación como ética del llegar a ser”, “pedagogías contra el estado”, “la fantasía del control pedagógico y psicológico en la educación”, en diálogo con Jacques Rancière, Alain Badiou, Jacques Lacan y Michel Foucault. Mientras indagaba sobre Atkinson, llegó a mi un libro titulado ¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. En esta obra, las/os autores, Fernando Hernández, Estíbaliz Aberasturi, Juana Sancho y José Correa (2020) comparten variados aportes de investigación desde el enfoque autobiográfico narrativo. Dialogan con Atkinson (2011) y comparten algunos de sus aportes que siento se conectan con nuestros decires/sentires/pensares sobre el tema de aprender educación sexual. Según ellas/os, Atkinson (2011) afirma que existe un aprender real que nos transforma. Afirma que aprender tiene que ver con lo que nos afecta, y ello nos lleva a cambiar nuestra mirada sobre nosotras/os, los otras/os y el mundo. De ahí que entiende que el aprender real se configura como parte de un evento que nos transforma. De acuerdo a lo que exponen las/os autores del libro, para Atkinson (2011) aprender es por encima de todo una cuestión de relaciones. Esta afirmación me trajo a la memoria lo que decía Simone en el entramado, ella mencionaba que aprender es una cuestión de intersubjetividad. Esto es lo que nos lleva a prestar especial atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten y construyen subjetividades y saberes. Entiende además que el espacio del aula es por encima de todo un entorno conectado con otros entornos de aprender (fuera del centro), en los que tienen lugar encuentros de sujetos y “actantes no humanos” en torno a la experiencia de conocer y compartir (Hernández y Sancho, 2016). De estas experiencias no se esperan trayectos y respuestas homogéneas, sino una diversidad de recorridos que, al intersectarse, se expanden y difractan en multiplicidad de sentidos. Asumir esta mirada sobre el aprender propone concebirlo no sólo como un proceso cognitivo, sino también performativo, experiencial y afectivo (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020, pág.37) (Diario de investigación, 10 de enero de 2022)

¹¹⁷ En Hernández Hernández, Fernando y Sancho Gil, Juana María (2015). Atkinson, Dennis. Pedagogía de lo desconocido. Cuadernos de Pedagogía, N° 454, Sección Entrevista, marzo 2015. Barcelona: Editorial Wolters Kluwer.



Figura N. 25. Niño de escuela pública jugando a ser papá a partir de juguetes que se ofrecen en el patio del recreo. Aprender es por encima de todo una cuestión de relaciones con actantes humanos y no humanos. Elaboración propia (2022).

Aprender educación sexual supone cambios y modificaciones en sí mismas/os

Aprendizaje, en su concepto más puro implica cambiar, implica transformarse, cambios que uno pueda construir de algún modo (Entramado con Alema, 2020).

Aprender en educación sexual implica cambios que hacen a lo personal, interpersonal, afectivo y humano (Entramado con Zhora, 2020).

Alema, Zhora, María Cristina Davini (2009) e Isabel Solé y César Coll (1993) coinciden en señalar que el aprender representa una modificación o un cambio en quienes aprenden.

Una gran parte de lo que estamos siendo, sentimos, pensamos, decimos y hacemos como seres humanos es resultado del aprender a lo largo de la vida. Sin dudas, coincidimos en que necesitamos aprender para in/corporar/nos y participar en la vida social, pero también para transformarla y modificarla. El aprender educación sexual en la escuela es parte de esa necesidad. Desde un enfoque integral de educación sexual concebimos que esos cambios ocurren en las formas de ser/sentir/pensar/actuar en/con/desde el mundo.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (...) En ese proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma

peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe. Por lo que hemos descrito, queda claro que no es un proceso que conduzca a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos (Solé y Coll, 1993, pág.16)

Davini (2009) nos ayuda a pensar en los tiempos del proceso de aprender. Señala que como todo cambio, el aprender requiere de un tiempo, no se produce de manera instantánea, ni se alcanza en un abrir y cerrar de ojos. Durante los entramados, Nayla comparte una anécdota de educación sexual en la escuela que evidencia nuestros saberes situados al respecto de estos aportes.

El año pasado vino una maestra de la escuela y me pidió hacer unos talleres de educación sexual en su clase. Me dijo que una niña le había comentado a su mejor amiga, compañera del mismo grupo, que todavía no sabía si le gustaban los varones o las mujeres. La mejor amiga dijo esto a toda la clase. En el patio, había dos o tres varones que en el recreo se burlaban y molestaban a la niña. Ella habló con la maestra, le pidió que los pusiera en penitencia. La maestra en vez de quedarse solo con eso me propone trabajar el tema. Me dice, yo no lo sé trabajar, pero me gustaría estar si vos lo podés hacer, así aprendo. Planificamos juntas. Acordamos buscar que los niños y niñas se dieran cuenta por ellas/os mismas/os las actitudes que debían cambiar. Al cierre de las actividades, salió de los varones mismos que molestaban, pedir disculpas a su compañera y reconocer su error, sin necesidad de que nosotras se lo pidiéramos, ellos solos se revisaron y tomaron la decisión (Entramado con Nayla, 2020)

En cuanto a comprender el proceso de aprender educación sexual, deseamos resaltar su plasticidad, es una de sus características más relevantes para la educación sexual en la escuela. A partir de esa plasticidad, las construcciones que hace el sujeto no son fijas ni inmutables. El aprender es un proceso creativo, indeterminado, dinámico y dialéctico que incluso presenta la posibilidad de des/aprender. He ahí la potencialidad del espacio/tiempo de la escuela en el proceso de aprender educación sexual.

Tal como hemos compartido, todas/os construimos saberes acerca de la sexualidad a lo largo de nuestras vidas, esto es ineludible. No nos podemos desprender de la sexualidad, aunque sí podemos des/aprender lo que hemos aprendido acerca de ella.

Los conocimientos cotidianos acerca de sexualidad son los que habitualmente usamos para manejarnos en nuestra vida. “Muchas veces aparecen teñidos de mitos y tabúes” (López y Ferrari, 2008, pág.39). La escuela ofrece un espacio/tiempo donde podemos discutir, problematizar, de/construir, re/construir y densificar esos conocimientos cotidianos en el intercambio con las/os otras/os, es un espacio/tiempo para aprender y des/aprender en el tema.

En el ámbito escolar (...) el aprendizaje adquiere unos rasgos peculiares sobre los que conviene detenerse. En primer lugar, y aunque los niños aprenden en el centro cosas que tal vez no estaban previstas, no se puede negar que están allí para aprender algunas, y que éstas sí son bastante identificables. Los contenidos escolares constituyen un reflejo y una selección, cuyos criterios siempre son discutibles y revisables, de aquellos aspectos de la cultura cuyo aprendizaje se considera que va a contribuir al desarrollo de los alumnos en su doble dimensión de socialización -en la medida en que le acerca a la cultura de su medio social- y de individualización, en la medida en que el alumno va a construir de dichos aspectos una interpretación personal, única, en la que su aportación es decisiva (Solé y Coll, 1993, pág.17)

Como dijimos, el aprender es un proceso inaccesible en forma directa. En la escuela nos damos cuenta que hay aprendizaje a partir de los cambios y modificaciones que se pueden observar desde el exterior. En este sentido, en el aula, al observar que las/os niñas/os dejan de lado el silencio y la vergüenza cuando hablamos de sexualidad, inferimos que hay aprendizaje sobre el tema.

Creo que la primera evidencia de que las niñas y niños aprenden es que ellos cambian como personas, se comunican más entre sí, dejan de lado el miedo y la vergüenza, se van soltando en el tema, se animan a hablar, a preguntar, a conversar entre ellos (Entramado con Flora, 2020)

Los silencios y la vergüenza en temas de sexualidad, en ámbitos públicos formales como el aula, son aprendizajes que muchas/os niñas/os construyen antes de ingresar a la escuela. Con frecuencia observamos que conversan entre ellas/os acerca de sexualidad con gran naturalidad, en espacios/tiempos públicos como plazas, recreos, redes sociales, pero al proponer una actividad en el aula, circulan silencios y vergüenzas, y hasta bromas para incomodar a otras/os o porque sienten incomodidad con el tema. Hablar de educación sexual en el aula trasgrede los mandatos socio-culturales del silenciamiento de lo sexual. Foucault (2008a) nos diría que esto es altamente esperable pues ambos, tanto silencios como vergüenza, son elementos de la red de producción discursiva que conforma la sexualidad en nuestra cultura desde el siglo XVIII¹¹⁸,

después de decenas de años, nosotros no hablamos del sexo sin posar un poco: conciencia de desafiar el orden establecido, tono de voz que muestra que uno se sabe subversivo, ardor en conjurar el presente y en llamar a un futuro cuya hora uno piensa que contribuye a apresurar (Foucault, 2008a, pág.12).

Que las/os niñas/os dejen de lado el silencio y la vergüenza cuando hablamos de sexualidad en el aula, desde nuestra posición docente, es una evidencia de aprendizaje pues tuvieron que des/aprender las prohibiciones acerca del “hablar de sexo” en ámbitos públicos formales como la escuela. Seguramente podemos coincidir en que para lograr este “hablar sin

¹¹⁸ Michel Foucault plantea a la sexualidad, en el volumen I de la Historia de la sexualidad, La voluntad del saber (2008a), como un dispositivo de poder de la modernidad. Según su hipótesis, a la que denomina hipótesis represiva, en el siglo XVIII, a través de la intervención de la medicina, la pedagogía y la economía, el sexo pasó a constituirse en una cuestión de estado, un asunto en el cual todos los sujetos e instituciones eran impulsados al sometimiento de la vigilancia y la regulación.

vergüenza”, las/os niñas/os tienen que aprender que la sexualidad es un tema del que se puede hablar con la maestra, del que se puede preguntar en la escuela, del que se puede hablar en el aula sin vergüenzas.

Aprender educación sexual en la escuela es liberador. Liberador en el sentido de que una persona pueda no sentir vergüenza de su cuerpo, vergüenza de lo que siente, vergüenza de lo que piensa, de la pregunta que se le ocurre, no sentir que hay algo en mi cuerpo o en mi sentir que es vergonzante. En ese sentido liberador, y digo que es sano porque lo otro es mucho más generador de complejos, de culpas. (Entramado con Luna, 2020).

Si bien no profundizamos en el tema, durante el proceso de creación del ensamblaje surgieron algunas preguntas sobre las vergüenzas de las/os niñas/os en educación sexual. Decidimos compartirlas, a modo de líneas de fuga, tal como las senti/pensamos en el camino de investigación: *¿qué entendemos por vergüenza?, ¿de qué sienten vergüenza cuando se habla de sexualidad?, ¿cómo se construye/aprende esa vergüenza?, ¿cómo influye la escuela en el aprendizaje de la vergüenza y cómo podemos influir en el proceso de des/aprenderla?* Posiblemente, podemos coincidir contigo que habitas este texto, en aseverar que las vergüenzas no sólo son sentidas por las/os niñas/os, sino también por muchas/os de nosotras/os, las/os adultas/os.

Me parece que te das cuenta de que lo aprendió cuando no se horroriza al escuchar que hablamos de pene y de vulva, en la forma de vincularse con los demás, en el cuidado que tiene con los demás, cuando logra no hacer o generar diferencias entre unos y otras, cuando no utiliza palabras despectivas hacia el sexo opuesto. El aprendizaje se ve con más claridad en lo vincular. Aprender sobre estos temas no es algo para completar espacios en blanco y responder preguntas, qué es el sexo, qué es el género. Cuando los gurises saben te das cuenta en la forma de vincularse, en la manera de tratar a los demás, en la manera de organizarse en los juegos, en las reacciones que tienen cuando un varón va con un pantalón rojo o con las uñas pintadas, o ante dos niñas que estaban besándose en el baño, todo ese tipo de situaciones que se dan en las aulas y en las escuelas, una ve cómo reacciona el entorno, las familias, la institución, la maestra del grupo, los compañeros. Si ves que estas situaciones no generan incomodidad y vergüenza, y se puede hablar del tema, y expresan lo que sienten y piensan, y no es vivido como algo malo, o como algo pecaminoso, ahí se ve realmente si hubo aprendizaje en educación sexual en la escuela. (Entramado con Atenea, 2020).



Figura N. 26. Niño de 6to año de educación primaria explicando a una persona adulta acerca de los cambios en la pubertad durante una muestra abierta a las familias. Elaboración propia (2013).

Aprender educación sexual es darse forma a sí misma/o

Durante el proceso de creación de los entretejidos de resonancias y conexiones devino en mí la conexión entre nuestros decires/sentires/pensares acerca del aprender educación sexual con los aportes de Foucault (2002) en su obra *Hermenéutica del sujeto*.

Senti/pensé conexiones sobre todo con la noción foucaultiana de estética de la existencia, entendiendo el aprender educación sexual como el proceso de darse forma a sí misma/o, a partir del cuidado de sí y la inquietud de sí, haciendo de la propia vida una obra de arte. En este sentido con Flora, Zhora y Nayla decíamos lo siguiente.

Aprender educación sexual es conocernos, re/conocernos, transformarnos (Entramado con Flora. 2020)

Hay investigaciones uruguayas que constatan que gurises adolescentes con amplia información con respecto a los métodos anticonceptivos igual, al momento de la toma de decisiones, nos los usan, o los usan mal. Esto nos hace pensar ¿hasta dónde realmente el aprender educación sexual tiene que ver con saber información? Todo parece indicar que va más allá de tener la información. Tiene que ver con las actitudes, los valores, la afectividad, las actitudes como la confianza en sí mismo, la autoestima, la confianza y seguridad en su propia voz, y también la información, pero como un elemento más de la complejidad del proceso (Entramado con Zhora, 2020)

Para mí aprender educación sexual en la escuela es lograr el autoconocimiento, el conocimiento propio, la valoración de nuestras potencialidades, ser conscientes de

ellas. Aprender es algo a nivel profundo, mucho más que el tener respuestas o discursos contruidos que generalmente los y niñas expresan con facilidad de la boca para afuera. Por ejemplo, ellos y ellas enseguida saben decirte que hay que cuidar el cuerpo de los compañeros y compañeras, pero en el patio de recreo una los ve en riñas y golpes. Esto es un ejemplo claro de que lo que saben es información, discursos pero que todavía no han aprendido al respecto, considerándolo por supuesto desde el enfoque integral de la educación sexual. El aprender en la escuela es mucho más profundo que adquirir información, tiene que ver con construcciones internas que se ponen en juego en la vida (Entramado con Nayla, 2020)

Foucault (2002) plantea la estética de la existencia como el arte de vivir en la cual la experiencia del placer es liberadora y las/os sujetas/os¹¹⁹ asumen formas propias, creadas en sus relaciones con las/os otras/os sujetas/os, las instituciones y el ambiente (Mello, 2017).

Desde esta noción, propone asumir una actitud crítica, no sólo con respecto a las estructuras sociales de dominación, sino también hacia el modo en que hemos in/corporado esas estructuras en nuestras subjetividades, en los modos de relación que hemos construido con nosotras/os mismas/os, con las/os demás y el ambiente.

Territorializar esta concepción desde el enfoque de educación sexual integral supone entender que aprender educación sexual en la escuela no consiste solamente en construirse como sujeta/o sexual y sexuada/o sino en lograr además, el desarrollo de una mirada crítica de sí mismas/os, analizando las prescripciones in/corporadas provenientes de mandatos socio culturales impuestos durante siglos, logrando liberarse de las propias sujeciones para crear formas propias de habitar la sexualidad en relación con las/os otras/os, las instituciones y el ambiente. En este sentido, tal como menciona Luna, aprender educación sexual es liberador¹²⁰.

En este punto es fundamental el papel de la escuela impulsando sobre todo el desarrollo de esta mirada crítica sobre sí mismas/os, proceso que irá acompasado con el desarrollo psico-sexual, cognitivo y socio-afectivo de las niñas/os.

Quando hablamos de niñas/os pequeñas/os, hablamos de construir las matrices de su sexualidad en el juego, desde la inter-ludicidad. Hablamos de explorar y vivenciar sincronías, de disfrute corporal propio y con otras/os, de aprender a escuchar a las/os otras/os, acompasar con sus tiempos, esas matrices, son matrices que hacen a los entretreídos de la construcción de la sexualidad en/desde la niñez (Simone, tertulia dialógica, 2023)

En términos de Foucault (2002), nos arriesgamos a decir que, desde un enfoque integral, aprender educación sexual en la trayectoria educativa es darse forma a sí misma/o a

¹¹⁹ Plantea una noción de sujeto que se entiende a sí misma/o como espacio pedagógico (de formación) y espacio político (de poder), desde una mirada integradora de sus dimensiones: siento, pienso, creo (de crear), luego existo.

¹²⁰ Foucault define a la libertad no como la superación del poder sino como un límite interno, pero al mismo tiempo la concibe, más allá del modelo jurídico-político moderno, no como una propiedad de la que cedemos una parte en el contrato social que funda el Estado, sino que sostiene la idea de la libertad en tanto práctica histórica, no como un estado conquistado de una vez y para siempre, sino como la condición de un trabajo indefinido del sujeto sobre su propia subjetividad (Lanz, 2012).

partir del cuidado de sí¹²¹, asumiendo una constante inquietud de sí¹²² y gobierno de sí¹²³ en los campos de lo íntimo, lo privado y lo público, logrando hacer de la propia vida una obra de arte en la relación con actantes humanos y no humanos.

Creo en la posibilidad de hacer una historia de lo que hemos hecho y que sea al mismo tiempo un análisis de lo que somos; un análisis teórico que tenga un sentido político; me refiero a un análisis que tenga un sentido para lo que queremos aceptar, rechazar, cambiar de nosotros mismos en nuestra actualidad (Foucault, 2002, pág.485)

Durante los entramados con las co/investigadoras circularon múltiples anécdotas que territorializan nuestros decires en conexión con la voz de Foucault. En esta oportunidad compartimos una de las anécdotas aportada por Cecilia en la que aparece con claridad, en las/os niñas/os de la escuela, el proceso de liberación de sujeciones y el gobierno de sí, procesos que ocurren siempre en intra/acción con otras/os y sus historias.

En la escuela, en un grupo de 6to año, llevé láminas de genitales externos e internos y luego unas láminas chiquitas para poner los nombres de los genitales para que las pegaran en el cuaderno. Uno de los niños dio vuelta el cuaderno, parecía como que no podía ver las imágenes, no quería ni mirarlas. Su lenguaje corporal transmitía rechazo, vergüenza. Había niñas que sí bien no hicieron lo mismo comentaban: si mi madre se llega a enterar que estoy haciendo esto en la escuela seguro que se enoja. Ya había hecho un taller con familias para explicar lo que íbamos a trabajar en educación sexual y cómo lo haríamos. Tiempo después, luego de varias instancias de educación sexual manejaban el cuaderno con naturalidad. Incluso el niño que dio vuelta el cuaderno explicaba a otras/os de clases más chicas. Al principio, tenían vergüenza y lo escondían, pero después era algo natural hablar con naturalidad del tema y enseñar a las/os otras/os. Cambió la postura de las/os gurisas/es, incluso ellas/os después se cuestionaban de por qué habían tenido vergüenza a principio de año con el tema. A veces me encuentro con las madres y me dicen que se acuerdan hasta el día de hoy lo que trabajaron conmigo. Ahí te das cuenta que aprendieron (Entramado con Cecilia, 2020).

¹²¹ Desde la perspectiva genealógica de Foucault, el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo misma/o y en esta relación se constituye en sujeto. "Por ellas hay que entender las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo" (Foucault, 2008b, pág.16-17). Desde la concepción de Foucault, el cuidado de sí abarca tres aspectos fundamentales: en primer lugar, una actitud con respecto a sí misma/o, con respecto a las/os otras/os y con respecto al mundo. En segundo lugar, una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí misma/o implica convertir la mirada y llevarla del exterior al interior; supone cierta manera de prestar atención a lo que se piensa a lo que sucede en el pensamiento. Y en tercer lugar, la noción de cuidado de sí incluye una serie de acciones que una/o ejerce sobre sí misma/o, por las cuales una/o se hace cargo de sí misma/o y se transforma (Lanz, 2012).

¹²² Foucault concibe la inquietud de sí como una actitud de atención, de mirada sobre lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Supone también acciones que una/o ejerce sobre sí misma/o, mediante las cuales se hace cargo de sí, se modifica, se transforma. Es una actitud con respecto de sí misma/o, con respecto a las/os otras/os, y con respecto al mundo (Foucault 1987, pág. 28).

¹²³ Esta noción abre la posibilidad de pensar formas de resistencia ante la dominación de los dispositivos de saber-poder en el marco de una "ética del cuidado de sí como práctica de libertad" (Foucault, 1987, pág.108).



Figura N. 27. Cartel anunciando una jornada de recreo sin sexismo organizada por niñas/os de 6to año. A partir de los resultados de una investigación que realizaron sobre la existencia de las desigualdades de género en los recreos de la escuela, decidieron organizar actividades para promover la transformación de la situación en la escuela. Elaboración propia (2011).

Aprender educación sexual te mueve desde adentro

Cuando aprendo educación sexual atraviesa mi sentir, mi vivir, el pensar, me pasa por el cuerpo, tiene que pasar por lo vivencial, tiene que pasar por lo que sentimos, por lo que nos pasa, por lo que nos preocupa (Entramado con Atenea, 2020).

Cuando aprendo se genera un movimiento en mi, me marca, se genera un movimiento en todo mi sistema, se produce una transformación en mi. (Entramado con Nayla, 2020).

El aprender educación sexual te tiene que tocar, te tiene que pasar por el cuerpo, no es algo que nadie te lo pueda decir de un libro. Es algo que te lo pueden decir, pero si no lo vivís realmente no hubo aprendizaje (Entramado con Atenea, 2020).

Al abandonar/me y quedar ex/puesta a las transcripciones de los entramados, sentí resonancias de la voz de Jorge Larrosa (2011), sobre todo a partir de nuestras expresiones “*pasa por el cuerpo*”, “*se genera un movimiento en mi*”, “*nos atraviesa*”.

Aprender educación sexual va más allá de cambios en lo cognitivo, son cambios que te mueven desde adentro en todas dimensiones, cambios en el cuerpo sentido, en el cuerpo querido y el cuerpo conocido. (Entramado con Zhora, 2020)

Aprender educación sexual desde el enfoque integral se conecta fuertemente con el concepto de experiencia de Larrosa, amigo teórico con quien al inicio del trayecto de la maestría tuve el privilegio de con/versar presencialmente. Durante la lectura de uno de sus

artículos titulado *Experiencia y pasión*, sentí que realmente sus palabras “pasaban por mí”, y luego resonaron zigzagueantes en mi re/encuentro con los entramados, conectándose con nuestra trama.

La experiencia es lo que “nos pasa”, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. [...] Y lo primero que me gustaría decir del saber de experiencia es que hay que separarlo del saber cosas al modo de tener información, de estar informados [...]. Además, seguramente habrán oído ustedes eso de que vivimos en la “sociedad de la información”. Y se habrán dado cuenta de que esa extraña expresión de “sociedad de la información” funciona a veces como sinónimo de “sociedad del conocimiento” o, incluso, de “sociedad del aprendizaje”. No deja de ser curiosa la intercambiabilidad de los términos “información”, “conocimiento” y “aprendizaje”. Como si el conocimiento se diera bajo el modo de la información, y como si aprender no fuera otra cosa que adquirir y procesar información [...] La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2011, párrafos 5-23)

En los párrafos anteriores reverbera con intensidad la relación que entendemos entre el proceso de aprender y el proceso de enseñar educación sexual en la escuela, esa relación que representamos con la conjunción copulativa “y”. Si bien este ensamblaje refiere al aprender, ambos procesos, como dijimos anteriormente, están relacionados. Tanto en nuestros decires, como en la voz de Larrosa (2011), reverbera el enseñar, quizás esto responda más que nada, a que estamos focalizando en el aprender en la escuela, el aprender en este espacio/tiempo artificial creado por la cultura, en donde el rol de las/os maestras/os como enseñantes es ineludible.

Las/os niñas/os construyen muchos aprendizajes en sexualidad de manera espontánea, sin que exista una intervención consciente e intencional de otra persona que lo enseñe. Pero aún en estos casos, ello no implica que las/os niñas/os aprendan aisladas/os del medio social, en absoluta independencia de las/os otras/os. Todos los aprendizajes humanos se desarrollan en relación con el medio y con otras personas, incluyendo lo que se aprende de manera espontánea; por ejemplo, la imitación de los comportamientos (Davini, 2009).

Un importante caudal de aprendizajes desarrollados a lo largo de la vida requiere de actividad intencional de otras/os que los enseñen. El aprender se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales.

La actividad de aprendizaje es culturalmente mediada fundamentalmente por dos razones: por la naturaleza de los conocimientos que el alumnado construye, los contenidos escolares y, además, porque para construir conocimiento, para aprender, el alumno necesita usar instrumentos que son, a su vez, culturales. Por ejemplo, utilizar el

lenguaje escrito, algunas técnicas o estrategias de lectura comprensiva, de organización, y relación de datos, etc. Los conocimientos que son objeto de aprendizaje por parte del alumnado en la escuela son una selección de los saberes relevantes de la cultura. (...) La actividad que el alumno despliega en la construcción de los conocimientos no pueden llevarse a cabo de manera solitaria debido precisamente a la naturaleza de los saberes culturales. El alumno necesita del concurso de otros que le ayuden en el proceso de representación o atribución de significados (...) El profesorado es quien planifica para preveer que aparezcan los contenidos a lo largo de la escolaridad del alumno y la alumna y para que éstos tengan, por lo tanto, posibilidades de construirlos. Además, el profesorado debe ayudar al alumnado durante el proceso mismo de elaboración del conocimiento para asegurar que las relaciones que establece entre el propio conocimiento y el contenido que ha de aprender son realmente relevantes y no arbitrarias; es decir, para que tengan no únicamente un valor individual-particular, sino también social-cultural (...) En definitiva, la elaboración de representaciones personales sobre los diferentes saberes no puede dejarse a la espontaneidad del alumno, dado que de ese modo no se aseguraría que se poseyera lo que este necesita para formar parte de una cultura, sino que debe asegurarse interviniendo en dicha actividad en dicho proceso de construcción de conocimiento: planificando el contacto con los saberes, orientando las relaciones que se establecen y el grado en que se establece (Mauri, 1993, pág, 76)

El aprender educación sexual en la escuela supone procesos individuales y requiere de una mediación social activa, de una propuesta por parte de las/os docentes, de la interacción con otras/os personas y materiales (texto escritos, láminas, juguetes, juegos, etc.)



Figura N. 28. Grupo de nivel inicial 4 años en un taller de educación sexual en una escuela pública uruguaya. Elaborada por colega maestra y amiga de una escuela urbana de Montevideo (2011).

Aprender educación sexual es un proceso rizomático

Aprender educación sexual es un proceso que va más allá de leer información. Aunque una lea textos y haya accedido a la información, no quiere decir que haya construido esos conceptos. Si bien podés leer por ejemplo, las definiciones del concepto de sexualidad, el aprender es un proceso, me encuentro y re/encontro con ese concepto desde otro lugar, desde otras lecturas, o con otras experiencias y desde otro lugar de mi historia, y lo re/significo, construyo otros sentidos, comprendo otros significados, y

ahí lo voy construyendo. Una repite muchas veces el concepto de sexualidad, en distintas instancias de formación, afirma que la sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, que tienen múltiples dimensiones y funciones, pero lo que se puede entender de todo ese concepto en ese momento es determinada cosa, y quizás más adelante, entienda nuevas cosas, y a veces hago un clic y me doy cuenta de otras cuestiones que nunca antes había entendido. Ese es un ejemplo de que aprender es un proceso de construcción del conocimiento. Se va ampliando, en el encuentro con otras/os, con las lecturas, con las vivencias, con las propias reflexiones. (Entramado con Luna, 2020)

Uno de los elementos estructurantes de este ensamblaje desde la concepción constructivista del aprendizaje, es la idea ya muy conocida de que “quien aprende no es un papel en blanco sobre el cual se inscriben las informaciones del medio y los nuevos conocimientos” (Davini, 2009, pág.44). Las/os niñas/os no son moldeables pasivas/os, son sujetos activas/os en el proceso de aprender educación sexual y construir su sexualidad. En esa construcción actúan sus propios “filtros” dice Davini (2009), quienes aprenden tienen sus propias formas de conocer, saberes previos, creencias, experiencias, intereses, afectos y formas de ver el mundo.

El estudio sistemático del aprendizaje humano, desde la biología, la psicología, la antropología, ha enriquecido la comprensión del proceso. Permite un acervo de conocimientos relativos a la asimilación activa y la interacción entre el sujeto y el ambiente (Piaget, Inhelder, Vigotsky, Bateson), sobre el procesamiento de la información (Simon, Norman, Neiser, Mayer, Gagné), sobre la construcción de las representaciones y el papel del lenguaje en la construcción de significados (Bruner), sobre la estrecha relación entre el pensamiento y la afectividad (Eisner, Gardner), y sobre el papel de la cultura (Mead, Geertz). De esta forma hoy sabemos que el sujeto que aprende, sea un niño o una persona adulta, no es un receptor de informaciones que recibe, sino que las selecciona, las transforma y las reconstruye, integrándolas o no, a la estructura de conocimientos y habilidades que posee y adecuándolas para la resolución de sus necesidades, expectativas, experiencias personales y contexto cultural. (Davini, 2009, pág.44)

Dado que la sexualidad es una dimensión que nos constituye, las/os niñas/os aprenden acerca de la sexualidad a lo largo de sus vidas, de manera ubicua, asistemática, permanente, en diferentes contextos -presenciales y virtuales-. No se puede restringir el aprender educación sexual a los entornos formales como la escuela, hoy más que nunca, en una sociedad digital altamente conectada, el aprender no es solo de por vida, sino que tiene lugar más allá de las fronteras de los tiempos y los espacios (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020, pág.22).

Siempre hay y ha habido educación sexual. Siempre educamos en sexualidad. Los niños y niñas cuando entran a la escuela ya tienen aprendizajes en esta dimensión, ya traen una historia, tienen construcciones relativas a su sexualidad, y lo que nosotras enseñamos en la escuela, en ese tiempo de escuela, tiene que dialogar, conectarse, con esas construcciones previas y las que realice durante el proceso fuera de los procesos de enseñanza dirigidos por nosotras. Dialogan y se tensionan también con esos aprendizajes de fuera de la escuela. Entonces el aprender que nosotras promovemos en la escuela lo tenemos que pensar en el marco de ese todo, no es que el niño o la niña venga como tabla rasa, no es que sea un recipiente vacío, ni que lo

que se ofrezca en la escuela va a ser lo único que promoverá su aprender en sexualidad. (Entramado con Zhora, 2020)

Durante el proceso de investigación, una de las búsquedas transversales ha sido la de encontrar una metáfora que sirva para explicar lo que entendemos por aprender educación sexual desde el enfoque integral.

Circularon imágenes un poco en paralelo a las metáforas para escribir la tesis, el caleidoscopio, el puzzle, la red y finalmente, llegó a nos/otras la imagen del rizoma. Se fue construyendo en sucesivas aproximaciones, conectándose desde distintos ámbitos con nuestros sentires/decires/pensares en las temáticas imbricadas en el camino de investigación.

María Dibarboure, docente que me enseñó a amar la educación en ciencias y me ayudó a comprenderlas y el hacer ciencia desde un punto de vista que nunca nadie antes lo había hecho, afirmaba que cuando se logra verdadero aprendizaje se reorganiza nuestra estructura cognitiva. Explicaba que dicha estructura era como una red, y que para que sucediera un verdadero aprendizaje debía lograrse una pequeña transformación en esa red. Si se lograba esa pequeña modificación, todo el sistema cambiaba, el sistema cognitivo se re/organizaba de otra manera, lo que generaba nuevos sentidos y he ahí el aprender. Cuando recordé esto enseguida me pregunté si hablar del aprender como re/estructura cognitiva no era un enfoque reduccionista del fenómeno. Este cuestionamiento me permitió darme cuenta que concibo el aprender desde un punto de vista diferente, creo que aprender educación sexual incluye todas las dimensiones humanas -afectivas, cognitivas y sociales- Creo que cuando aprendo se produce un cambio en mí, en mí como sistema integral. Igualmente, la idea de re/estructuración cognitiva circula en mí con fuerza, esta analogía con la red está fuertemente in/corporada en mí, debo estar alerta y analizar-me al analizar y construir el entramado, atender a esta fuerte influencia de la cual he tomado conciencia.

Una de las cosas de las cuales me estoy haciendo cada vez más consciente, es que a medida que escribo y hablo del estar siendo investigación, en el encuentro con otras/os, con lecturas, contigo en este espacio que me siento/pienso/escribo, siento que lo que aprendo realmente lo aprendo, surgen nuevas y más fuertes conexiones, ahondo en mis propios encuadres y marcos, esas sujeciones que he in/corporado sin ser tan consciente de ellas, al decir de Foucault, la inquietud acerca de mí misma, me impulsa al gobierno de mí. (Diario de investigación, 20 de mayo de 2020).

El rizoma aparece como un modelo descriptivo o epistemológico, que contrasta con el clásico modelo arborescente. En el rizoma la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, con una base dando origen a múltiples ramas que se interconectan como sucede en el modelo arborescente. El modelo rizomático es un modelo anti- jerárquico.

Me parece que este modelo es la metáfora que estaba buscando para explicar el aprender educación sexual desde el enfoque de educación sexual integral. Es mucho más adecuada que la imagen de la red. Tiene ciertas semejanzas con ella respecto a la conexión, interconexión, heterogeneidad, re/estructuración y sistema. Quizás esta imagen de Rizoma me permite mostrar o ejemplificar el concepto de aprender mucho más allá de una postura cognitivista. Se adecúa más a una postura constructivista, incluso pos estructuralista, multidimensional, permite evidenciar la idea de densidad, multidimensionalidad del entramado del proceso. Permite pensar en otras dimensiones que se ponen en juego más allá de lo cognitivo, las dimensiones afectivas, sociales, físicas. Cuando aprendo inter/conecto, re/organizo, re/construyo, ideas, vivencias, sentires, pensares, decires, haceres Inter/conecto el pensar, el hacer, el sentir con otras/os sujetas/os, con materiales, con momentos, con lugares, conmigo mismx. (Diario de investigación, 24 de mayo 2021).

Ya habitando más de la mitad del trayecto de esta tesis, creemos importante compartir algunos párrafos de nuestros amigos Deleuze y Guattari (1976) con los que, como habrán visto, hemos dialogado en toda la caminata a partir del concepto de rizoma. Ya es momento de escuchar las características del rizoma y lo más adecuado es compartirlo desde sus voces como autores de este modelo.

Resumamos los caracteres principales de un rizoma: a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No es lo Uno que deviene dos, ni tampoco que devendría directamente tres, cuatro o cinco, etc. No es un múltiple que deriva de lo Uno, o al que lo Uno se añadiría ($n+1$). No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno ($n-1$). Una multiplicidad de este tipo no varía sus dimensiones sin cambiar su propia naturaleza y metamorfosearse. Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, de relaciones binarias entre estos puntos y de relaciones biunívocas entre esas posiciones, el rizoma sólo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. Pero no hay que confundir tales líneas, o lineamientos, con las filiaciones de tipo arborescente, que tan sólo son uniones localizables entre puntos y posiciones. Contrariamente al árbol, el rizoma no es objeto de reproducción: ni reproducción externa como el árbol-imagen, ni reproducción interna como la estructura-árbol. El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que hay que volver a colocar sobre los mapas son los calcos, y no a la inversa. Contrariamente a los sistemas centrados (incluso policentrados), de comunicación jerárquica y de uniones preestablecidas, el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significativo, sin memoria organizadora o autómatas central, definido únicamente por una circulación de estados. Lo que está en juego en el rizoma es una relación con la sexualidad, pero también con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con el libro, con todo lo natural y lo artificial, muy distinta de la relación arborescente: todo tipo de devenires (Deleuze y Guattari, 1976, pág.25 y 26).

Desde las localizaciones pos estructuralistas y pos cualitativas asumidas, nos arriesgamos a decir que consideramos el aprender educación sexual como un proceso rizomático, inmanente a las/os sujetos, que ocurre en intra/acción con actantes humanos y no humanos.

Aprender es ser más humano, más flexible, más empático con las/os otras/os y el ambiente, lograr conectarse más desde lo que yo soy con todo lo que es el otro, todo lo que veo y lo que no veo pero está allí, en mi, en mi estar siendo, en el estar siendo de las/os otras/os, en el mundo, es ser más integral (Entramado con Zhora. 2020)

La imagen de rizoma parece muy clara para representar el proceso de aprender. Es tal cual lo que entendemos desde la educación sexual, una experiencia que me mueve desde adentro, que pasa por mi, que me transforma, que genera movimientos/cambios en mi, movimientos en lo que siento, en lo que pienso, en lo que hago. Cuando

aprendo educación sexual no soy consciente de todos los cambios que se provocan en mí. Es un proceso que no se puede medir, no se puede ver, es interno, es poco previsible, es sumamente denso y rico. Donde además todo influye, el contacto con otros y otras, cómo me siento conmigo misma, lo emocional, lo vincular, lo racional, los materiales, el contexto (Entramado con Alema, 2020)

Cuando pensamos en la palabra rizoma surgen ideas asociadas con difracción de conexiones, multiplicidad de entradas y salidas, nodos, movimientos.

Los filósofos franceses, Guilles Deleuze y Félix Guattari re/territorializan en la filosofía el concepto de rizoma proveniente de la botánica. El interés en esta idea radica sobre todo en que refiere a un sistema a/centrado, no jerárquico, definido por la circulación y el devenir de estados, con múltiples entradas y salidas, sin uniones preestablecidas, con líneas de fuga y conexiones en multiplicidad de sentidos y direcciones, "cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro" (Deleuze y Guattari, 1976, pág.13). Estas características reflejan la experiencia de investigar y nuestras ideas acerca del aprender educación sexual. (Segundo tramo de nuestra tesis, pág. 100)

El concepto de rizoma se utilizó originalmente en la botánica. Desde la memoria afectiva, me conecta con el profesor de biología de 3er año de educación media, un docente que me dejó huellas imborrables a través de los años, más que nada por su forma de estar con nos/otras/os, de escuchar/nos, además de ser el primer docente que me/nos enseñó contenidos de educación sexual; por supuesto, en aquella época, hace 35 años atrás, referidos específicamente a la genitalidad y la reproducción, y desde un enfoque biologicista.

Con este profesor también aprendí el concepto de rizoma al estudiar la reproducción de los vegetales. Recuerdo que nos lo explicó usando el ejemplo de la gramilla, cuyo nombre científico es *Cynodon dactylon*. Nos mostró el rizoma subterráneo, una masa indefinida con multiplicidad de raicillas adventicias, conectadas unas con otras, en diferentes sentidos, con algunos nódulos desde los cuales surgían otras masas de raicillas, cada tanto aparecía un vástago aéreo, la hoja de pasto verde, lo que vemos expuesto sobre la tierra.

Mi biografía también es un rizoma, con multiplicidad de conexiones de las que ni siquiera soy consciente, o las voy haciendo mientras estoy siendo investigación.

Durante un taller de educación sexual con docentes de una escuela pública, hace un par de años, al mismo tiempo que transitaba por el camino de investigación, conecté esta anécdota de la clase de biología con la explicación de cómo entendemos el proceso de aprender en educación sexual. Ese día recuerdo haberme dicho en secreto, *¡esto lo tengo que escribir en la tesis!*

Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos (Larrosa, 2011, párr. 3)

Entiendo que el proceso de aprender educación sexual se despliega como un rizoma. Si bien podemos ver algunas evidencias, es decir, existen aspectos visibles -conductas, comportamientos, decires- lo aprendido es imanente, se produce una multiplicidad densa de

construcciones a las que no tenemos acceso de forma directa, incluso de las que las/os niñas/os no son conscientes. Algunas de esas construcciones se conectan, de multiplicidad de formas, con aspectos visibles, que las/os otras personas, interpretamos desde nuestros propios rizomas.

Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro punto, por tanto las conexiones con esas evidencias -lo que se observa desde el exterior- a la interna de cada niña/o, difracta en diversas direcciones, direcciones impredecibles. De ahí que muchas veces nos asombramos ante las respuestas de las/os niñas/os, sus dudas o comentarios, y nos preguntemos “¿pero cómo es que se le ocurrió pensar eso?, ¿por qué dice eso?, ¿de dónde saca eso?”.

De este modo, cuando las/os niñas/os aprenden acerca de sexualidad, densifican su rizoma, de/construyen y re/construyen conexiones existentes. Las conexiones son multidimensionales, involucran todas las dimensiones de cada niña/o como ser humano integral dado que la sexualidad “compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social” (ANEP. CEIP, 2008, pág.101).

Las conexiones como dijimos, son múltiples e internas a cada sujeta/o, suceden en intra/acción con otras/os sujetas/os -inter/subjetividad-, situaciones, vivencias, materiales, etc. es decir, actantes humanos y no-humanos, en relación presencial o virtual.

Cada aprendizaje modifica todo el rizoma, que está en permanente construcción y transformación, y se densifica a lo largo de la vida. El aprender educación sexual nos modifica en nuestra integralidad. Cada cambio difracta en múltiples modificaciones imprevisibles de los sentires, pensares, decires y haceres de cada niña/o.

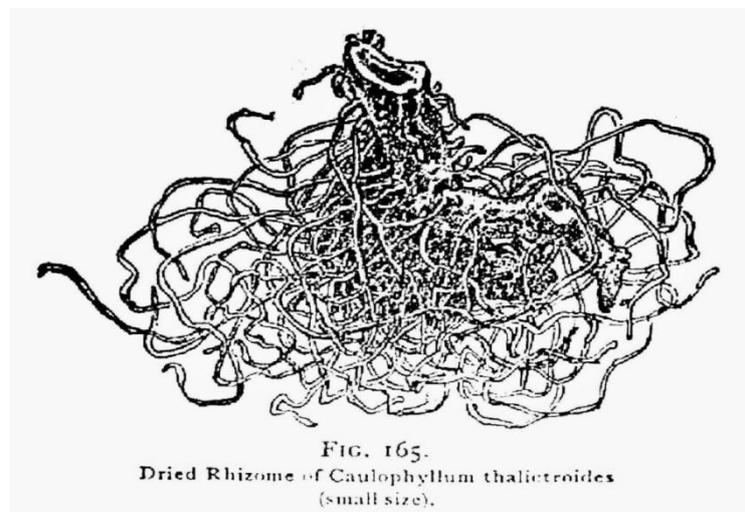


Figura N. 29. Rizoma. Fuente:<https://derivasutopicas.wordpress.com/2015/07/12/rizoma/>

Lo que acontece en la escuela se inscribe en esa relación de intra/acción en la que cada niña/o construye sus aprendizajes en sexualidad. Se inscribe en el complejo entramado de su vida, junto a otra multiplicidad de actantes con lo que se relaciona y hacen al proceso de aprender educación sexual: redes sociales, videojuegos, familia, compañeras/os de escuela y de clase, amigas/os fuera de la escuela, personas de la comunidad en que vive, situaciones de su vida cotidiana, instituciones por las que transita, sus propias localizaciones identitarias, intereses, expectativas, condiciones físicas, condicionamientos socio-culturales, avisos publicitarios, personas en los ómnibus que transita, canciones, chistes, comentarios que circulan en los espacios públicos, etc., etc., etc.

Nuestra mirada sobre el aprender se conecta con lo planteado por Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa (2020), el aprender no es solo un proceso cognitivo, sino también un proceso performativo, experiencial y afectivo.

La evidencia de que el aprendizaje es un fenómeno que tiene que ver con las personas como un todo, no solo con sus cerebros, que viven en contextos sociales complejos y reales, de los que no se pueden abstraer de manera significativa (Phillips, 2014, pág. 11) queda claramente manifiesta en todas las personas que han participado en esta investigación. Todas ellas identifican contextos sociales significativos (familia, educación formal, práctica profesional...), pero lo que varía es el sentido que tienen para ellas y el sentido y el papel que les otorgan. También queda de manifiesto que, como hemos argumentado anteriormente, sus realidades de aprendizaje están configurados por una maraña de seres vivos, objetos, espacios, tiempos, materia y discursos y lo que se piensa, se imagina, lo posible y lo imposible. Todo ello constantemente reconfigurado, entretejido, relacionado y re/articulado a partir de las propias intra-acciones y de las que se producen con otros fenómenos (pág.131)

Para finalizar la creación de este ensamblaje, más allá de las formas, más que un cierre, devienen múltiples líneas de fuga, de ahí que compartimos un texto de Britzman (2016) que dirige nuestro pensamiento en otras tantas direcciones, que nos habilitan a seguir densificando nuestro propio rizoma.

Muy frecuentemente, los modelos basados en la idea de información presuponen, por un lado, una estabilidad del lenguaje y de los cuerpos y no pueden, entonces, pensar la geopolítica de los espacios sexuales. Por otro lado, un modelo de educación sexual basado en la idea de información exige el presupuesto equivocado de que la información no será un problema para quien aprende o para quien enseña. Lo que no se piensa es que todo aprendizaje es también un desaprendizaje. Lo que todavía está por hacerse es una teoría del aprendizaje que pueda soportar su propia implicación en la pasión por la ignorancia y en el dispositivo que Foucault denominó de saber/poder/placer. ¿Debemos comenzar a admitir que la pasión por la ignorancia también estructura el aprendizaje crítico? (Britzman en Britzman, flores y hooks, 2016, pág.92)



Figura N. 30. Taller de educación sexual con niñas/os de nivel inicial 5 años en escuela pública uruguaya. Elaboración, Nayla (2018)



Figura N. 31. Niña de 5 años, en un salón de escuela pública uruguaya, observando láminas de cambios corporales disponibles en el aula. Elaboración propia (2013).

Segundo ensamblaje: acerca del cómo entendemos el proceso de “enseñar” educación sexual en la escuela

“El verdadero descubrimiento no consiste en encontrar nuevos territorios, sino en verlos con nuevos ojos”. Marcel Proust.

En este segundo ensamblaje compartimos cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Tal como lo hicimos en el primero ensamblaje, no presentamos una definición genérica del término enseñar, no pretendemos remitir a los rasgos comunes que hacen a la diversidad de situaciones designadas como enseñanza.

Nuestro propósito es ensamblar tramas narrativas colectivas que conforman un entretejido polifónico de hebras de significados (Porta y Sarasa, 2021) aportadas desde nuestras voces como co/investigadoras, en diálogo con amigas/os teóricas/os que invitamos al camino de investigación.

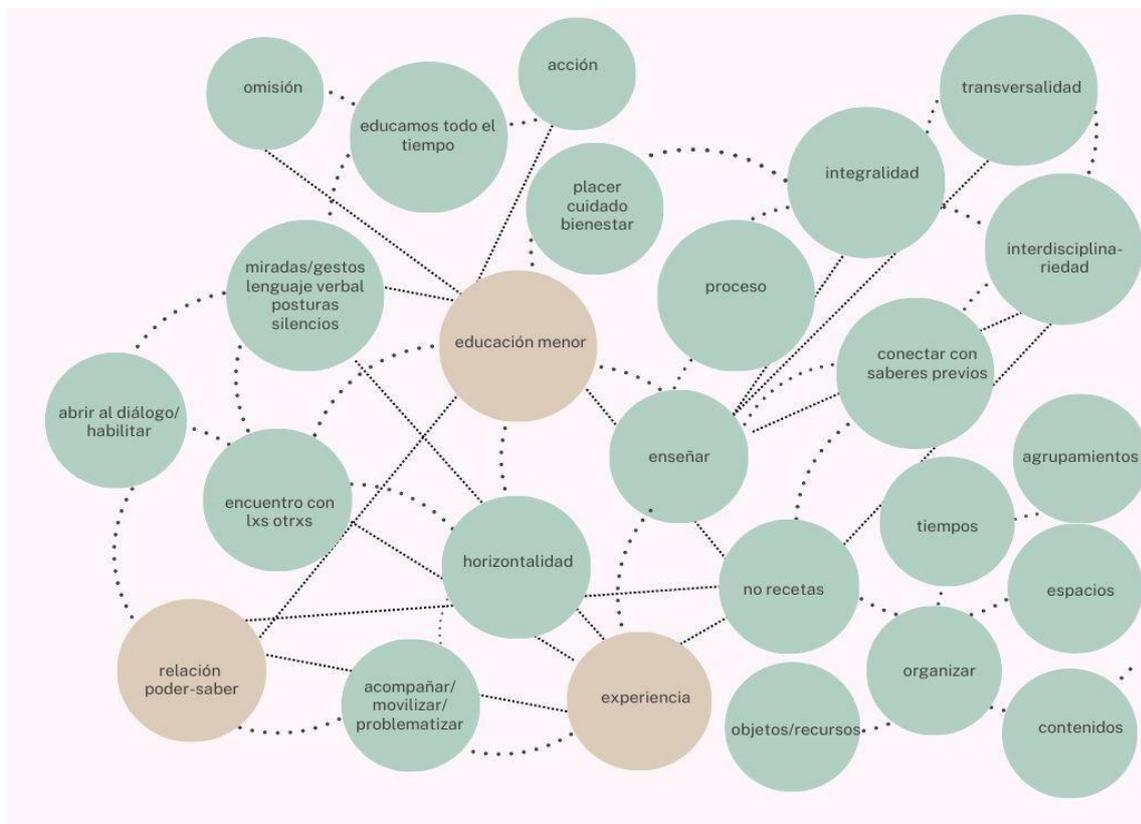


Figura N. 32. Diseño digital del entretejido de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).

Nos distanciamos de posicionamientos que plantean la dicotomía práctica/teoría, y sostienen que lo básico y fundamental en la didáctica y la pedagogía es la unión de ambas. Consideramos que esta discusión necesita ser superada, antes que nada, en y por nos/otras, quienes protagonizamos el enseñar.

Es necesario hacer vivir el proceso turbulento de esta unión desconocida, porque “[...] se aferra a su ideal de unión perfecta, de amor absoluto, mientras que una unión verdaderamente perfecta es aquella en la que cada uno acepta que existe en los otros grandes espacios desconocidos [...]” (Deleuze y Guattari, 2004 en Figueiredo, 2013, pág.24).

Creemos el ensamblaje acerca de cómo entendemos el enseñar educación sexual en la escuela entretejiendo hebras de contexto, reflexiones desde la experiencia, voces teóricas, así como diseños y caminos transitados en lo que consideramos una “buena enseñanza”.

Como hemos afirmado, asumimos intenciones micropolíticas, escribimos desde nos/otras, en un viaje hacia adentro de nos/otras mismas, de nuestras concepciones, hacia aquello que está bajo la superficie de lo que hacemos en la escuela cuando enseñamos educación sexual.

Antes de avanzar, queremos ahondar en los sentidos que asociamos a la expresión “buena enseñanza”. Los alcances de la palabra “buena” desde nuestros posicionamientos difieren de los planteos que proponía la didáctica clásica. No remitimos a una enseñanza entendida como exitosa de acuerdo a resultados que se consideran acordes con los objetivos propuestos por anticipado (Litwin, 2012). Tal como señala Simone, el término enseñar desde nuestra posición docente, no tiene que ver con recetas y resultados, “no me gustan las recetas, no creo en las recetas” (Entramado con Simone, 2020).

Los sentidos de la buena enseñanza desde los que nos posicionamos se conectan con los planteados en la Nueva agenda de la didáctica (Litwin, 2012). La pensamos desde una perspectiva ética-política, ya no valorada en función de sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos en cómo su hacer construye posibilidades políticas de las personas implicadas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, pág.31).

Por el contrario, en este contexto, la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989, en Litwin, 2012, pág.93).

Esta definición supone poner en valor la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Implica reconocer los valores inherentes a la condición humana de quienes somos enseñantes, re/significados en el marco de tensiones y contradictorias relaciones que se entretejen en la escuela en cuanto a la educación sexual. No supone guiar la práctica de enseñar desde lo que se entiende por bueno para el ser humano concebido como un ser atemporal, ahistórico y universal, ni tampoco de lo que se entiende por bueno desde la perspectiva del conocimiento descontextualizado.

Entendemos de este modo que el enseñar es una práctica informada, comprometida, orientada por un posicionamiento ético-político.

Pero aún cuando la práctica educativa siempre implica objetivos e intenciones morales, estos objetivos e intenciones se estructuran no como “fines” para los cuales la práctica constituye el medio técnico, sino como compromisos educativos que solamente pueden realizarse en y mediante la práctica. (Litwin, 2015, pág.93-94)

Los compromisos educativos que hacen a la urdimbre de este ensamblaje los hemos compartido a lo largo del texto que habitamos. Tienen que ver fundamentalmente con lo que explicita el PES de ANEP en cuanto a que la educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo se enseña “a través de un enfoque de derechos humanos, atento a diferentes dimensiones involucradas en la sexualidad -el género, la diversidad, la salud sexual y reproductiva, la violencia sexual y doméstica, entre otras” (DIEE; 2017, pág.25).

De acuerdo a los marcos teóricos del PES, consideramos que el enseñar educación sexual en la escuela es un proceso orientado a impulsar la construcción de conocimientos, el desarrollo de destrezas, actitudes y habilidades, y a favorecer, a través de la reflexión crítica, la construcción de un referente axiológico propio, que confirme a las/os niñas/os como sujetas/os autónomas/os, titulares de derechos (ANEP. PES, 2008).

El esfuerzo de enseñar educación sexual implica decidir cómo impulsar, orientar y acompañar a los niños y niñas para que hagan de su vida una verdadera obra de arte, que se den cuenta que pueden construirla y disfrutarla sin sujeciones que le provocan sufrimiento o quitan libertades. (Entramado con Alema, 2020)

Elemento clave del ensamblaje: Siempre educamos en sexualidad

En los entramados, como era esperable, al con/versar sobre el enseñar educación sexual en la escuela, todas hicimos referencia a que “siempre educamos en sexualidad”. Ya compartimos esta idea en el primer tramo de este texto que habitamos, al escribir sobre la Estructura caleidoscópica que conforman los diferentes enfoques que laten y se entretajan en las prácticas de enseñanza.

Es esta aseveración resuenan con gran intensidad las palabras de Graciela Morgade (2011), toda educación es sexual, como sucede en todos los espacios sociales, la sexualidad está omnipresente en la escuela, estaba y está en todas partes.

Se enseña no sólo con la acción, e incluso más allá de la intención consciente se educa en sexualidad (Entramado con Simone, 2020)

Por acción o por omisión, siempre educamos en sexualidad, “toda educación es sexual” como señala Morgade (2011). De ahí surge que una se pregunte ¿cómo manejar esa tensión como docente? Porque somos adultas, nos hemos construido en una determinada cultura, que ya tenemos hecha cuerpo. El desafío supone ser consciente de las huellas que puedo dejar en las subjetividades de niñas y niños, y ser consciente también que aunque tenga muy trabajado el tema cada dos por tres reproduzco mandatos o transmito mensajes hegemónicos en los que no creo, pero están tan metidos en mí que se traducen en acciones o decires sin darme cuenta. El re/visarme y re/pensarme, es lo que permite tomar conciencia de ello. No es para

autoflagelarse, porque también muchas veces caemos en culpabilizarnos, característica potenciada por nuestra identidad femenina y docente, somos maestras, lo que implica un doble mandato que refuerza el no sentirnos capaces y dudar de nuestros saberes (Entramado con Alema, 2020)

Educamos en sexualidad todo el tiempo, desde que entrás hasta que te vas de la escuela, implícita o explícitamente. Pero ... ¿por qué? Porque el cuerpo está en juego todo el tiempo, porque nuestro cuerpo está presente en el encuentro con las/os niñas/os todo el tiempo en todos los espacios y tiempos de la escuela. Y nuestro cuerpo es sexuado, somos seres sexuadxs y sexuales. No nos podemos desprender de la sexualidad. (Entramado con Nayla, 2020)

Educamos en sexualidad todas y todos, docentes y no docentes, adultas/os y niñas/os, todos los días, seamos conscientes o no, a través de la forma en que miramos a las niñas y niños, de la forma en que nos comunicamos, en lo verbal y lo no verbal, esto sucede desde que una pone un pie en la escuela, la educación sexual nos implica, nos con/voca a vivirla desde nuestro interior (Entramado con Flora, 2020)

Siempre estamos educando en sexualidad, cuando nos paramos, cuando planteamos juegos, cuando organizamos el espacio, cuando les enseñamos cómo tienen que manejarse en el uso del espacio, en el uso de los baños, la intimidad, el cuidado del otro y la otra, el respeto, los espacios que habilitás para que pregunten o hagan consultas sobre los temas de sexualidad que les interesan (Entramado con Atenea, 2020)

Coincidimos en que a lo largo de toda la vida escolar y en todos los rincones de la institución educativa, se despliega una pedagogía de la sexualidad (López Louro, 1999), por acción o por silenciamiento, consciente o inconsciente, al igual que sucede en otras instituciones como la iglesia o los medios de comunicación. En cuanto a esto, López Louro (1999) señala,

Las memorias y las prácticas actuales pueden contarnos de la producción de los cuerpos y de la construcción de un lenguaje de la sexualidad; ellas nos apuntan las estrategias y las tácticas constituyentes de las identidades sexuales y de género. En la escuela, por la afirmación o por el silenciamiento, en los espacios reconocidos y públicos, o en los rincones escondidos y privados, es ejercida una pedagogía de la sexualidad, legitimando determinadas identidades y prácticas sexuales, reprimiendo y marginando otras. Muchas otras instancias sociales, como los medios, la iglesia, la justicia, etc. también practican tal pedagogía, sea coincidiendo en la legitimación y negación de sujetos, sea produciendo discursos disonantes y contradictorios (Lopes Louro, 1999, pág.21).

La afirmación “siempre educamos en sexualidad” que tanto reiteramos, se conecta con el reconocimiento de superar la antinomia “educador-educando” proveniente de la educación bancaria (Freire, 1987) que, como decíamos anteriormente, circula en las creencias colectivas. Supone la convicción de que en educación sexual, todas/os somos educadoras/es y educandas/os. Esto nos propone un gran reto como docentes, interno y cotidiano, sobre todo ante la colonización del saber y el poder por parte del mundo adulto, es decir, el adultocentrismo hegemónico en nuestra cultura, instaurado aún con mayor ahínco en la escuela, y más aún cuando de educación sexual se trata.

Este desafío, desde lo decolonial, supone de/construir y dejar atrás la idea, muchas veces inconsciente, pero al fin y al cabo, muchas veces interiorizada y subyacente en la relación pedagógica escolar, de que nos/otras/os, por ser las/os adultas/os, y por ser docentes, somos quienes tenemos el saber. Desde estas reflexiones, reverberan en nuestros decires/haceres/sentires/pensares, la voz de Paulo Freire (1987),

De este modo, el educando ya no es solo el que educa sino aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crean juntos y en el cual los argumentos de autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere estar siendo con las libertades y no contra ellas (Freire, 1987, pág.61)



Figura N. 33. Siempre educamos en sexualidad. Rincones de juegos y juguetes en Nivel inicial 3 años (niñas/os que actualmente son mayores de edad). La educación sexual está siempre presente, en este caso en el momento de selección de los recursos en clave no sexistas. Elaboración propia (2008).

Hebras y entretejidos de sentidos sobre el enseñar educación sexual en la escuela: educación menor¹²⁴

Desde las coordenadas compartidas y a partir de lo enunciado en el primer ensamblaje acerca del aprender, les proponemos focalizar la atención en cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela.

Enseñar educación sexual en la escuela es un **proceso**. Un taller puntual seguramente no logra grandes cambios ni modificaciones. Las niñas y niños tienen construcciones

¹²⁴ En la concepción de Silvio Gallo (2022) compartida en este tramo. Se utilizará en el resto del texto siempre desde esos sentidos.

personales, identitarias y subjetivas, y así como a nosotras no nos cambian las ideas de un día para el otro, a las niñas y niños tampoco (Entramado con Luna, 2020)

Enseñar es **abrir espacios para el diálogo y la confianza**. No es tanto saber y brindar información. No implica que una tiene que poseer información y que tiene que transferirla a las/os niñas/os, sino que tiene que ver más con el hacer sentir que pueden confiar para preguntar, que nos interesa lo que les pasa y sienten, que les escuchamos, que podemos construir respuestas juntos, es casi una cuestión de actitud, de disposición, de actitud de horizontalidad (Entramado con Orquídea, 2020)

El enseñar en educación sexual está muy relacionado con **acompañar, movilizar, impulsar, incentivar** (Entramado con Nayla, 2020)

Escuchar a las/os niñas/os nos ayuda a entenderles pero también nos ayuda a entendernos a nosotras mismas. Las temáticas de educación sexual nos interpelan en nuestra propia sexualidad. Muchas veces la sexualidad se vive y se asocia con algo malo, con la vergüenza, la culpa, el miedo. Entonces enseñar educación sexual significa **acompañar, sin juzgar, y sin creer que nuestro rol es enseñar en el sentido de transmitir**. Enseñar desde este punto de vista es **compartir, intercambiar ideas, información, sin dar fórmulas ni respuestas cerradas**. Es lo mismo que en otras áreas, incluso en matemática, porque $2+2$ es cuatro, pero también $1+1+1+1$ ó $4+0$, o $6-2$ que también es cuatro, u $8\%2$, y podemos seguir, porque como vemos, hasta en matemáticas no hay respuestas únicas. Ese es el criterio, **abrir a la diversidad de respuestas**, a las búsquedas de caminos, **a la construcción de las propias respuestas y estrategias**, de esta manera no trabajamos desde la confrontación sino desde el **encuentro, el diálogo, la habilitación**, así hacemos nuestra labor desde la enseñanza (Entramado con Zhora, 2020)

En esta oportunidad, me atreví a resaltar en las tramas narrativas algunas palabras que generan intensas resonancias y orientan mi atención hacia las conexiones que encuentro entre nuestros decires/haceres/pensares con el concepto de educación menor, propuesto por Sílvio Gallo¹²⁵, profesor brasileño vinculado con los amigos teóricos que nos acompañan durante todo el trayecto, Deleuze y Guattari.

Sílvio propone la des/territorialización del concepto de literatura menor, creado por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977) como dispositivo para analizar la obra de Franz Kafka, con la intención de re/territorializarlo en la educación, y a partir del mismo, analiza la educación de Brasil.

De este modo, refiere a la existencia de una educación mayor, la de los planes y políticas públicas de educación, la de los lineamientos -nacionales e internacionales-, la de la constitución y la ley. La educación mayor se produce en el ámbito de la macropolítica, mientras que la educación menor, está en el ámbito de la micropolítica, en el aula, se expresa en el actuar cotidiano de cada una/o en la escuela, en el entretejido intersubjetivo de las relaciones en el aula. El enseñar no se trata de buscar grandes orientaciones políticas que guían los actos cotidianos, sino de emprender los actos cotidianos ofreciendo resistencia a las

¹²⁵ Sílvio Gallo es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) e Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Coordinador del DiS –Grupo de Estudios e Investigaciones Diferencias y Subjetividades en Educación– FE-Unicamp.

imposiciones hegemónicas (Gallo, 2002).

Según Gallo (2002), la educación menor es rizomática, característica que la conecta con la metáfora del aprender que utilizamos. Si bien aprender y enseñar no tienen una relación causal, como ya hemos dicho, es innegable que se relacionan entre sí, y que ambos sean entendidos en forma rizomática, permite armonizar las relaciones entre ambos procesos.

Otras de las conexiones que podemos encontrar entre el cómo entendemos el enseñar educación sexual en la escuela y la educación menor, es su ramificación política. La educación menor, siguiendo a su autor, es un acto de rebelión y resistencia. Rebelión contra los parámetros que se establecen a modo de prescripciones hegemónicas universales, y resistencia, a las políticas impuestas.

La educación sexual en la escuela se conecta con la educación menor desde esa intencionalidad, la de problematizar los discursos hegemónicos vinculados a la sexualidad y la educación sexual en la niñez: silenciamiento, represión, androcentrismo, heteronormatividad, coitocentrismo, sexismo, capacitismo¹²⁶, adultocentrismo, eurocentrismo, etc. Asimismo, se conecta con la intención de poner en juego los sentires, las subjetividades singulares, las corporalidades diversas, las distintas formas de habitar el estar siendo docente y estudiante en espacios/tiempos situados, más allá de los grandes relatos hegemónicos.

Finalmente, otro de los hilos que nos conectan con la educación menor, es que no se preocupa por el establecimiento de ninguna totalidad, no le interesa crear modelos, ni proponer caminos homogéneos o imponer soluciones.

No pasa por abordar contenidos solamente, pasa por la construcción de vínculos, por cómo mirás el cuerpo de las otras y otros, por el lugar que das a la palabra, al sentir y al opinar de las niñas y niños. (Entramado con Simone, 2020)

Como veremos, en este ensamblaje acerca del enseñar educación sexual en la escuela, conectamos y entramamos nuestros decires/pensares/sentires con aportes de Paulo Freire (1987) a partir de su noción de educación liberadora; Silvio Gallo (2022) desde su concepto de educación menor; Jorge Larrosa (2006) con sus ideas sobre la experiencia y el oficio de ser maestro; Deleuze y Guattari (1976) con su noción de rizoma, y Graciela Morgade, nuestra amiga de siempre, con sus diversos aportes pedagógicos en el tema.

¹²⁶ El capacitismo es el corolario del "imperativo de normalidad" (Moscoso, 2009, pág.69) arraigado en la cultura occidental, que se expresa en el cuerpo humano. Constituye una perspectiva normalizadora y discriminatoria que postula la supremacía de un único patrón de cuerpo humano y la inferioridad biológica del resto de corporalidades que divergen de ese patrón. En ese sentido, el ideal de cuerpo humano que pregonan: el "cuerpo normativo" (Toboso y Guzmán, 2009, pág.6) se compone por un conjunto de atributos orgánicos, anatómicos, funcionales y cognitivos, que serán concebidos como patrones a los cuales deberán ajustarse todas las personas que pretendan ser reconocidas como plenamente humanas. El carácter coercitivo del capacitismo se torna evidente, como así también su intención de jerarquizar y privilegiar únicamente ciertos cuerpos en desmedro de otros, que son devaluados (Mareño, 2021, pág.27).

¿Podríamos haber invitado a otras/os amigas/os teóricas/os o incluir a más amigas/os en nuestras con/versaciones? ¡Si, claro! Esta con/versación es una de las múltiples que se pueden entablar, incluso de las que podemos entablar nos/otras mismas en otra oportunidad. El ensamblaje es una creación situada, en estas coordenadas espacio/temporales, en el kairós del camino de investigación que habitamos.

En el entramado de sentidos emergen múltiples conexiones visibles acerca del concepto de enseñar, algunas de ellas las intentamos representar por escrito, pero existe una multiplicidad de conexiones subyacentes, y otras tantas que difractan en multiplicidad de sentidos, que no se incluyen explícitamente en el texto que habitamos.



Figura N. 34. Club de Ciencias de 6to año de escuela pública que investiga los mensajes sexistas de los videojuegos que utilizan las/os niñas/os de 5to y 6to de su escuela. Elaboración propia (2012).

Algunas de las conexiones subyacentes que emergieron en el trayecto, pero en las que no profundizaremos, las compartimos a partir de los registros del diario de investigación.

Re/flexionando, es decir flexionando sobre mis propias concepciones, creo que al escribir acerca del enseñar educación sexual en la escuela debemos incluir las tensiones público/privado/intimo; adultocentrismo/nifeces; transversalidad /invisibilización.

Te comparto otros elementos que circulan cuando pienso en la escritura, los dejo registrados en vos, al momento de elaboración de la tesis algunos de ellos serán más visibles que otros, pero en la densidad de conexiones que hacen a mi pensar rizomático, hoy los re/conozco, quizás permanezcan al momento de escribir, subyacentes o en la superficie texturada de la tesis:

- para enseñar educación sexual no hay recetas universales y generalizables. El procedimiento de diseño de las propuestas es como la elaboración de una sabrosa comida, puedes usar una receta que funciona a modo de pauta orientadora, a veces escritas por otras/os, publicadas en libros, revistas o sitios web, a veces registradas por ti misma, pero tanto en el diseño como en su concreción ponemos mucho de nuestra experiencia, saber y sentir del grupo, de nosotras mismas, del contenido objeto de estudio, de la comunidad educativa, y en esa relación de tantos elementos deviene la

actividad, nunca significa aplicar una receta tal cual como si en la educación fuésemos máquinas

- enseñar educación sexual en la escuela implica mucho más que hablar, lo meramente declarativo no impulsa el aprendizaje significativo, ya Freinet, desde sus invariantes pedagógicas, nos invitaba a las/os maestras/os a hablar menos
- enseñar educación sexual en la escuela implica selección de contenidos, supone decidir qué contenidos seleccionar para ese grupo en ese momento en relación a muchas variables interrelacionadas, existe un currículo oficial, cómo adecuarse a la realidad y los intereses y necesidades de las/os niñas/os, con qué frecuencia y profundidad se ha trabajado ese contenido en la clase y en la escuela con ese grupo, cómo me siento en relación a ese contenido, qué creo y qué sé acerca de él, etc., etc.
- las propuestas requieren de que las/os niñas/os sean protagonistas, que participen en forma activa durante el proceso, necesitamos analizar el nivel de participación de las/os niñas/os en la propuesta, cuál será y por qué
- enseñar educación sexual en la escuela necesita de una enseñanza integral, que implique el sentir, el pensar y el actuar de las/os niñas/os, para eso necesito romper con la fragmentación disciplinar del PEIP, necesito un enfoque multidisciplinar o interdisciplinar para enseñarla, esto es un desafío luego de tantos años de trabajar por áreas del conocimiento y disciplinas
- que haya un currículo oficial, definido como política pública habilita la enseñanza en la escuela, nos dice “este tema es un tema de enseñanza en la escuela”, “es algo de lo que se puede y se tiene enseñar y aprender en la escuela”, legitima su presencia en la vida escolar
- el enfoque desde dónde se impulse el enseñar educación sexual es importante. Si desde la política pública educativa se impulsa por ejemplo, el enfoque biomédico o moralista no es lo mismo que si se impulsa el enfoque integral, si bien las orientaciones curriculares no determinan 100% lo que sucede en el aula, son influencias fuertes, que van sesgando y horadando las prácticas, a lo largo del tiempo, van colándose por los intersticios y haciendo huellas y surcos que van quedando instauradas en los modos de hacer y entender la educación sexual en la escuela, más allá de los tiempos, de las vidas humanas, de las personas en el gobierno, de los currículums oficiales. Lo vemos en nuestras formas de hacer de hoy, en las que reconocemos prácticas enciclopédicas instauradas en la educación desde antes que llegáramos a este mundo. Lo podemos ver también en la actualidad, aunque hayan cambiado las autoridades y ahora se pretenda silenciar el tema, el enfoque de educación integral está circulando en las escuelas, lejos de lo deseable seguro, pero circula.
- a nivel más micro, en el aula, sucede lo mismo, la enseñanza se vincula directamente con el posicionamiento que construyen las/os docentes, de hecho muchas de nosotras hemos trabajado contenidos de educación sexual, en otros tiempos, desde un punto de vista biologicista
- la construcción de la confianza entre docentes y niñas/os es fundamental para que sientan que pueden hablar del tema en clase y con la maestra, la confianza se construye, se habilita, y tiene que ver mucho con la disponibilidad afectiva, la comunicación, varias de las competencias que tenemos que desarrollar las/os docentes para la enseñanza de cualquier disciplina, más aún en educación sexual (Diario de investigación, 24 de julio de 2021)

El proceso de enseñar educación sexual en la escuela como camino de (im)perfecciones

¿Qué se enseña? ¿Quién lo enseña? ¿Dónde, por qué y para qué? ¿Qué sabe quien “enseña”? ¿Qué se aprende? ¿Quién lo aprende? ¿Por qué y para qué? ¿Cómo se “aprende”?, etc., etc., son interrogantes que las teorías pedagógicas han tomado usualmente en el núcleo de sus desarrollos, son elementos constitutivos del discurso pedagógico en cualquiera de sus formas y tradiciones. Estas preguntas apuntan no solamente a la razón instrumental, el “cómo hacer” las cosas, sino principalmente a la intención, a la valoración que se les otorga, ya que la pregunta acerca de “qué” es aquello valioso de enseñar implica una toma de posición sobre qué es aquello valioso de aprender (“por qué y para qué”), y se toman algunas opciones dentro del abanico de

qué contenidos se podrán en juego allí así como acerca de qué forma podrá tener ese contenido.

En este sentido, entender la “sexualidad” como campo de “contenidos a enseñar” despliega también diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso poner en juego en el contexto de la escuela y reedita en un nuevo contexto las ya viejas discusiones del campo pedagógico: la tensión entre “conocimiento” e “información”, la tensión entre “saber” e “ignorancia”, la tensión entre “el sujeto ideal” y el “sujeto real”, la tensión entre universalidad y particularidad en las diferentes definiciones de justicia, y muchas más (Morgade, 2011, pág.23-24)

Iniciamos este tramo del ensamblaje con la voz de Graciela Morgade (2011), pedagoga argentina con la que ya hemos dialogado en esta tesis. En el re/encuentro con los entretejidos de resonancias y conexiones, y el fluir nómade y rizomático de la escritura, emergió con intensidad este fragmento tantas veces leído con las co/investigadoras.

Tal como lo hicimos con respecto al proceso de aprender, creamos el ensamblaje acerca de cómo entendemos el proceso de “enseñar” a partir de algunas de las mesetas vibrantes que devienen de los entramados. Al principio, pensamos la creación en base a la idea de desafíos, planteamos así el desafío de la transversalidad, el desafío de la integralidad y el desafío de de/construir las relaciones de saber/poder.

La palabra desafío según el diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2001) es una empresa difícil o peligrosa a la que hay que enfrentarse. En muchas ocasiones, durante la escritura, alternamos su uso con el sinónimo de “reto”, definido en el diccionario, como un objetivo difícil de llevar a cabo y que constituye un desafío para quien lo afronta (Real Academia Española, 2001).

Desde la Psicología cognitiva (Lazarus y Folkman, 1984 en Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, 2014), los desafíos refieren a situaciones percibidas como algo importante a alcanzar, suponen la movilización de estrategias de afrontamiento, la persona percibe que dispone de las fuerzas necesarias para superar la confrontación y tiene la sensación de control en la relación sujeto/contexto. “El placer se halla en la pugna de uno mismo con algo superior, por lo que el desafío no aparecerá si no se trata de algo importante a alcanzar” (Raimundi, Molina, Giménez y Minichiello, 2014, párr.9).

En el camino de investigación, la re/visión de nuestra creación nos conectó con algunas resonancias internas, los aportes queer y decoloniales. Entendimos que el término desafío da cuenta de sujeciones atávicas coloniales in/corporadas, esas que nos hacen suponer que existe un horizonte de perfección a lograr, que podemos controlar variables en la relación sujetas/os/contexto al desplegar nuestra tarea, esa idea de alcanzar lo uno, lo perfecto, la ‘buena enseñanza” en términos de didáctica clásica. En el proceso de de/construcción de nuestros decires, serpentea/mos una y otra vez, y disfrutamos de la lectura de un artículo de Yedaide, Ramallo y Porta (2019), *La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias*. A partir de la lectura,

se generaron multiplicidades de resonancias, lo que devino en trans/formar los ensamblajes de desafíos en ensamblajes de (im)perfecciones.

Hablar de imperfecciones en esta contribución debe entenderse en clave irreverente— incluso epistemológicamente subversiva— como un primer movimiento hacia la descomposición de las tramas pedagógicas (narrativas) que pugnan por instituir ontologías respecto de lo educativo en nuestras comunidades académicas. Representa una moción a la vez descolonial y cuir, nítidamente divergente de los sistemas perceptuales instituidos en la modernidad/colonialidad y reeditados con especial eficacia naturalizadora (Lander, 2001) en la ciencia social y los ritos y rituales de las universidades contemporáneas (pág.117)

Los sentidos de (im)perfecciones están en sintonía con nuestros posicionamientos desde los cuales estamos siendo investigación. Se conectan con el proceso de renuncia a las tradiciones didácticas de la colonialidad que ofrecen la estabilidad a partir de recetas, guías o manuales para enseñar educación sexual, y abrazan el arte en/de la docencia, invitando a transitar lo nómade, lo in/estable, la condición de vulnerabilidad de/para nuestros saberes.

Desde el ensamblaje de (im)perfecciones, nos desmarcamos de los posicionamientos clásicos in/corporados, de la noción de reto para alcanzar el camino develado como certero y único. Asumimos el camino del diseño de autor/a que resiste y se aleja de lo hegemónico, normalizado o dominante, que pone en discusión las certezas universales, que nos invita a sentir/nos en la relación con las/os otras/os y el ambiente, creando y re/creando nuestros propios entendimientos acerca del enseñar.

No buscamos verdades trascendentes en conocimientos disciplinares, sino más bien la movilización de conocimientos inestables que nos permita componer una narrativa de la educación más amable con la vida, en la que todos los cuerpos importen y en la que todas las formas de amar colaboran en un con vivir a la escucha de la experimentación constante de otros modos posible de existencia (Yedaide, Ramallo y Porta, 2019, pág.120)

De este modo, el enseñar educación sexual en la escuela desde el enfoque integral es un proceso particular, original, de cocina de autor/a, al igual que el aprender, rizomático y de difracción, nómade, indefinido, impermanente, inconcluso, trasgresor de las normalidades institucionalizadas, y por sobre todo, abierto a la sensibilidad, a las voces de lo cotidiano de la escuela, a las corporalidades, sus afectos y afectaciones en lo escolar, que fomenta el cuidado de sí y de las/os otras/os, el darse forma a sí mismas/os.

La (im)perfección de la transversalidad

La educación sexual es fundamental y fundante de la personalidad de todos los niños y niñas. No tiene que ser una asignatura extra, tiene que ser como se dice en la escuela, un eje transversal, incluida en todo lo que le enseñamos a niñas y niños, transversal a todas las asignaturas y contenidos, y todos los temas que se trabajan en las escuelas y liceos (Entramado con Zhora, 2020)

Puesto que la sexualidad, como hemos dicho, es una dimensión humana compleja, construida entre “lo público”, “lo privado” y “lo íntimo”, requiere de los aportes de muchas disciplinas como la psicología, la medicina, la antropología, la sociología, la historia, la pedagogía, la biología entre otras, para ser estudiada. En consecuencia, tal como comparte Zhora, enseñar educación sexual supone transversalidad y una mirada multidisciplinar.

La característica de transversalidad de la educación sexual en la escuela, despliega la tensión con su invisibilidad en la educación menor. Una de las docentes de Educación Física con las que he caminado en estos últimos tiempos en la escuela, me dijo algo que pone en situación esta tensión: *“yo se que la sexualidad es transversal, pero si no escribo específicamente qué voy a enseñar y cuándo lo voy a hacer en mi planificación anual, me conozco, se me va el año y no enseño intencionalmente nada de sexualidad”*.

Con respecto a la enseñanza, la transversalidad requiere darse cuenta de que siempre educamos en sexualidad, cuando trabajamos en matemática, en lengua, en la cotidianeidad de la vida escolar. Es un desafío enorme considerando que cuando trabajamos esta temática nos interpela en nuestra propia sexualidad, moviliza la propia sexualidad con la exigencia de que tenemos que darnos cuenta que estamos en el encuentro con otras/os que son las/os niñas/os, que son sujetos de sus propios procesos de construcción de la sexualidad (Entramado con Zhora, 2020)

Desde el punto de vista curricular, Yus Ramos (1997) señala que este conflicto “proviene de la falta de adecuación y tradición del sistema educativo, en su conjunto, respecto a la filosofía de la transversalidad” (pág.110). Afirma que la tensión se asocia a las dificultades que supone organizar los contenidos centrados tradicionalmente en las disciplina, “lo que obliga a redimensionar los contenidos más allá de su ámbito supuestamente neutral, para conectar con contenidos -extraños- a la epistemología disciplinar e impregnarse de una dimensión ética, en contacto con la noción de contenidos borrosos (Gimeno y Pérez, 1992)” (Yus Ramos; 1997, pág.110).

Desde la experiencia, observamos que la transversalidad de la educación sexual en la escuela, muchas veces deviene sólo en decires *“siempre estoy trabajando educación sexual porque está en todos lados”*;- o en propuestas aisladas, desconectadas entre sí, a partir de fechas claves – día de las mujeres, día de la salud sexual y reproductiva;- intervenciones puntuales a partir de emergentes o a partir de algún material –cuento, video, canción, conflictos en los recreos, etc. o charla de equipos de salud pública o psicólogas/os; o a la enseñanza fragmentada, a partir de algunas secuencias o proyectos, o por parte de algunas/os docentes de la escuela que tienen mayor disponibilidad para el tema.

La característica de transversal, supone que la educación sexual no tiene una ubicación precisa ni es un espacio específico en las áreas del conocimiento curricular, tampoco tiene determinado tiempo a lo largo del ciclo escolar. Enseñar educación sexual como eje transversal supone su presencia explícita e intencional en todos los niveles y grados

escolares, conectada desde/con contenidos de las distintas disciplinas, considerarla en todas las instancias de la vida escolar -organización de los tiempos y espacios, ambientación, distribución de tareas, cuadernos de clase, materiales didácticos, normas y expectativas, características edilicias, uso del lenguaje, relación con la comunidad, etc.

Problematizar los modelos normativos es clave desde el inicio del ciclo escolar. Es importante sostener la enseñanza de educación sexual a lo largo de toda la escolaridad, es importante la sistematicidad en ese proceso. En este aspecto, importa también que quede registrado en el proyecto curricular de centro hasta dónde se pudo trabajar para que se retome y se profundice al siguiente año. Además, es primordial trabajar con agentes comunitarios que sean aliados estratégicos, médicas/os de familia, psicólogas/os, asistentes sociales, etc., el trabajo en red es fundamental. (Entramado con Marti, 2020)

Gallo (2000) va más allá de la educación en sus planteos y aporta algunas pistas para pensar la transversalidad. Señala que, para entender la transversalidad necesitamos antes que nada romper con el modelo arborescente de organización de los saberes que tenemos interiorizado. Ante esta afirmación, resuena en mí una expresión que decimos y escuchamos con frecuencia, y da cuenta de este modelo cultural naturalizado, las “ramas del conocimiento”.

La representación arborescente está enraizada en nuestra forma de pensar y acaba por determinar nuestro pensamiento. En esta metáfora clásica, en general, se ubica a la filosofía en el tronco y al resto de las disciplinas en las ramas. El flujo y las relaciones entre las ramas del conocimiento son poco determinadas. La comunicación entre los campos requiere de esfuerzos extra, y es posible siempre y cuando se respete la rama de cada uno (Gallo, 2000).

El modelo de la red es otra metáfora que manejamos muchas veces para pensar el mapa de los conocimientos. Desde esa idea de red, lo imaginamos formado por múltiples hilos y nudos interconectados. Aunque la red rompe con la jerarquía del modelo arborescente y presenta la idea de interconexión de los saberes entre diferentes campos, aún es muy ordenada para reflejar la compleja densidad del mapa de saberes. Más caótico, denso, dinámico, absolutamente anti jerárquico, acentrado, interconectado en multiplicidad de direcciones, y potencialmente más libre, es el modelo del rizoma que proponen Deleuze y Guattari (1976) (Gallo, 2000), modelo al cual hemos recurrido a lo largo de nuestra investigación.

El pensamiento no es arborescente, el cerebro no es una materia enraizada ni ramificada. Las erróneamente llamadas —dendritas no aseguran la conexión de las neuronas en un tejido continuo. La discontinuidad de las células, el papel de los axones, el funcionamiento de las sinapsis, la existencia de microfisuras sinápticas, el salto de cada mensaje por encima de esas fisuras, convierten el cerebro en una multiplicidad inmersa en su plan de consistencia o en su ...articulación, todo un sistema aleatorio de probabilidades...Muchas personas tienen un árbol plantado en la cabeza, pero en realidad el cerebro es más una hierba que un árbol. El axón y la dendrita se enrolla uno en otro como la enredadera en el espino, con una sinapsis en cada espinal. Y lo mismo

se puede decir de la memoria... Los neurólogos, los psicofisiólogos, distinguen una memoria larga y una memoria corta (del orden de un minuto). Ahora bien, la diferencia entre ellas no sólo es cualitativa: la memoria corta es del tipo rizoma, diagrama, mientras que la larga es arborescente y centralizada (huella, calco o foto). La memoria corta no está en modo alguno sometida a una ley de contigüidad o de inmediatez a su objeto, puede ser a distancia, manifestarse o volver a manifestarse tiempo después, pero siempre en condiciones de discontinuidad, de ruptura y de multiplicidad. Es más, las dos memorias no se distinguen como dos modos temporales de aprehender una misma cosa; no captan lo mismo, el mismo recuerdo, ni tampoco la misma idea. Esplendor de una idea corta (concisa): se escribe con la memoria corta, así pues, con ideas cortas, incluso si se lee y relee con la memoria larga de los amplios conceptos. La memoria corta incluye el olvido como proceso; no se confunde con el instante, sino con el rizoma colectivo, temporal y nervioso. La memoria larga (familia, raza, sociedad o civilización) calca y traduce, pero lo que traduce continúa actuando en ella a distancia, a contra tiempo, intempestivamente, no instantáneamente (Deleuze y Guattari, 1976, pág.20)

Si pensamos al mapa de los saberes como un inmenso rizoma, una inmensa interconexión de hilos y nudos, sin comienzo ni fin, tenemos infinitas posibilidades de transitar entre ellos, sin vestigios de jerarquías, y es allí donde se configura la transversalidad. Ella sería justamente una forma de transitar por/entre los saberes, articulando y conectando varios campos del conocimiento (Gallo, 2000).

Lo anterior, resuena en el entramado con Flora.

Los contenidos en el programa curricular de educación inicial y primaria están separados en áreas, compartimentados en disciplinas, y la fundamentación del programa no te aporta acerca de cómo organizarlos para enseñar la educación sexual desde un enfoque integral. La maestra tiene que poder conectar los contenidos de educación artística, lengua, ciencias sociales, biología, y entender lo que significa enseñar desde la integralidad. Muchas veces, se trabaja compartimentado, se aborda la biología por un lado, los estereotipos de género por el otro, etc. (Entramado con Flora, 2020)

Enseñar desde la transversalidad se materializa a partir de conexiones rizomáticas en diferentes direcciones en el currículo. Requiere, en primer lugar, dejar de lado cualquier idea de asumir prescripciones pedagógicas, no es posible controlar, prever o cuantificar las conexiones transversales que hacen a la sexualidad. El proceso educativo tiene que atender a la (im)posibilidad de control, atender a la incertidumbre y la heterogeneidad, en palabras de Deleuze y Guattari (1976), a una producción singular de la cual no se vislumbra, de antemano, los resultados (Gallo, 2000).

De este modo, se necesita estar abierta/o a lo (im)previsto, a lo que no controlamos previamente, a lo que no podemos planificar con anterioridad, tanto en el aula como en la vida cotidiana en la escuela. Supone ser sensible y estar disponible a la posibilidad de actuar desde la incertidumbre, lo que implica movernos de la zona de confort, de sentirnos con el control de la situación, dejándonos afectar en el devenir del encuentro con las/os otras/os y lo otro.

En segundo lugar, creemos/sentimos/pensamos que necesitamos dejar de lado cualquier pretensión masificante de la pedagogía, es (im)posible que todas/os aprendan lo mismo, al mismo tiempo, a la misma manera. Tal como compartimos, el proceso educativo se propone impulsar y acompañar la construcción de sexualidades singulares y autónomas. El aprender es singular, immanente y no observable en forma directa desde el exterior, el enseñar educación sexual, debe considerar estas características del aprender.

Para sumar algunas hebras más de sentidos a la (im)perfección de la transversalidad, compartimos un registro del diario de investigación, realizado luego de terminar una de las instancias de formación del Área de Educación sexual del IFS. Senti/pensamos que densifica la polifonía del ensamblaje, conectando las voces de las/os docentes de Educación Física.

Durante una jornada de formación con docentes de Educación Física, varias personas plantean las dificultades que tienen las/os niñas/os para desvestirse en los vestuarios, antes de entrar a la piscina. Es una situación que les preocupa, cuando la plantearon algunas pocas personas, el resto de las/os docentes hizo silencio y focalizó su atención a lo que conversamos. Preguntaron cómo trabajar en clave de proceso, cómo problematizar esas situaciones, cómo acompañar ese proceso para que las/os niñas/os pierdan la vergüenza pero en el marco del respeto a la intimidad, cómo impulsar la naturalización de la desnudez en esas situaciones de vestuario. Indudablemente, en esas situaciones se ponen en juego las historias con los propios cuerpos, los mandatos de feminidad y masculinidad, quizás las/os niñas/os no han visto a nadie desnuda/o antes, pero además, los mandatos hegemónicos culturales son el “estar vestidas/os”, más aún si de la escuela se trata. Recuerdo la hipótesis represiva de la sexualidad de Foucault (2008).

En el intercambio con el grupo de docentes surgen varias ideas y preguntas que te comparto querido diario:

- en nuestra cultura existe una fuerte vinculación de la desnudez con la pornografía
- ¿por qué los baños de los varones no tienen cortinas y separaciones y los de las niñas sí? La arquitectura de los vestuarios evidencia una doble moral entre varones y mujeres, mandatos diferentes sobre el cuerpo, el cuidado, la privacidad y el pudor
- el cambio cultural ha hecho que los varones se den permiso de sentir vergüenza, ahora les pasa lo mismo que a las mujeres, no se quieren bañar desnudos si otros los ven
- si les obligamos a desnudarse y les decimos que se saquen la ropa argumentando que todas y todos tenemos lo mismo ¿qué estamos enseñando desde la sexualidad?, ¿qué están aprendiendo desde la sexualidad?, ¿no estamos ejerciendo violencia?
- Lo que para las/os docentes de Educación Física es normal o está naturalizado, para niños y niñas que por primera vez entran a un vestuario es algo nuevo, que les asusta, les genera incertidumbre, les paraliza, puede generar incomodidad, les da mucha vergüenza y pudor.
- En las/os más pequeñas/os se observa mucho menos esta situación, pero en las clases de tercer nivel es peor porque se suma a los cambios puberales y la mayor conciencia de la intimidad y la idea de pudor más fuerte.
- Tendríamos que trabajar sexualidad todo el ciclo escolar y ver este tema, porque son cambios muy profundos

Lo que siente el niño o niña sobre su cuerpo, las ideas que tiene sobre él, sus preconceptos sobre el vestuario, los juicios de valor sobre su cuerpo que ha recibido en su historia de vida, los mandatos del “deber ser” cultural sobre el cuerpo, el vínculo que tenga con sus compañeras/os, sus historias y experiencias previas con su cuerpo y la desnudez, todo esto se pone en juego y se activa en ese momento de vestuario. Lo que plantean se conecta con la voz de Lopes Louro (1999) y lo que dice en *Pedagogías da sexualidade*.

En esta situación se pone el juego el concepto de intimidad también. Si bien este es un derecho, las estructuras de los vestuarios que en general utilizamos cuando vamos a piscina desde las escuelas, no garantizan este derecho, en general no cuentan con espacios que den la posibilidad de que cada persona decida si quiere o no intimidad para desvestirse y ducharse. ¿Cómo hacer para no caer en contradicciones entre lo que se quiere enseñar y lo que sucede en estas instancias institucionales?

¿Cómo trabajar en clave de proceso en relación con los aprendizajes con ese niño o niña para que supere la vergüenza, naturalice la situación del vestuario y la piscina a fin de que disfrute de todo lo que suponen las actividades acuáticas?, ¿qué significa aprender educación sexual en este caso? y ¿qué sentido cobra el enseñar educación sexual en estas instancias?, ¿es sólo naturalizar la desnudez en el vestuario lo que se busca enseñar y que se aprenda?

En el proceso seguro no podemos trabajar maestras/os por un lado y docentes de Ed. Física por el otro, tampoco se puede pensar en algunas instancias aisladas en algún grado en particular, necesitamos pensarnos en clave de transversalidad en toda la escuela, a lo largo de todo el trayecto escolar.

En este proceso parece valioso el concepto didáctico de re/significación. Por un lado, se resignifica el concepto de desnudez, separándolo del sentido de erotismo al que generalmente se le asocia, naturalizando la desnudez en el ámbito del vestuario; y por otro lado, se re/significa la idea de intimidad en el ámbito escolar, en las instancias de vestuario, que también son parte de la vida escolar, es esperable ver los cuerpos desnudos de los/as compañeros/as, cosa no esperable ni aprobada en ninguna de las otras actividades compartidas por las niñas y niños en la vida escolar. Es una linda instancia para ir construyendo las ideas de lo íntimo, lo privado y lo público.

Además, tomando en cuenta la separación binaria de los vestuarios, vestuarios para mujeres y vestuarios para varones, entra en juego la complejidad del concepto de identidad sexual. Ese binarismo ofrece obstáculos para garantizar el respeto y la habilitación a la diversidad. Reproduce la identidad sexual en clave dicotómica excluyendo las disidencias. Ofrece el mensaje, no hay un lugar para eso en esta propuesta. En este sentido, recuerdo muchas anécdotas y pedidos de apoyo de otras/os colegas en situaciones de transexualidad en la niñez, son situaciones que movilizan a las/os docentes y que se encuentran con obstáculos no sólo a nivel de creencias y concepciones, sino edilicios y arquitectónicos que dificultan seriamente la construcción de respuestas que garanticen los derechos de todas/os (Diario de investigación, 19 de febrero de 2019)



Figura N. 35. Diferentes situaciones de la vida escolar en las que enseñamos educación sexual como eje transversal en el nivel inicial. Elaboración de Nayla (2019).

La (im)perfección del enfoque integral

Dentro de las ideas clave en el proceso de enseñar educación sexual destaco la comunicación. No solo la comunicación entendida por el uso del lenguaje verbal, sino poniendo todas las expresiones en juego que son habilitantes de la temática. El lenguaje no verbal, el sentir, lo emocional, la afectividad. ¿Habilito a los niños a comunicar lo que sienten en el aula? Desde el enfoque integral es muy importante escuchar mucho a los niños, escucharles con el cuerpo y poner el cuerpo en juego, todo el cuerpo, todas sus dimensiones (Entramado con Martí, 2020)

Entender el enseñar educación sexual como un proceso integral, desde posicionamientos feministas y decoloniales, moviliza nuestras estructuras didácticas y pedagógicas más arraigadas. Poner el cuerpo en juego durante las actividades no es algo frecuente en la escuela, en general lo que proponemos tiene que ver más con la quietud, el silencio, la preponderancia de lo cognitivo por sobre las otras dimensiones del cuerpo. Estas son y han sido invariantes didácticas a lo largo del tiempo en nuestras prácticas.

Son invariantes que exceden nuestras biografías, e incluso a la educación sexual. Desde la educación mayor (Gallo, 2022) se ha planteado la integralidad de la educación en planes, programas y documentos de política pública educativa desde la mitad del siglo XX. Tal como compartimos en el primer tramo, el movimiento de la Escuela Nueva impulsó la integralidad en la enseñanza a través de diferentes iniciativas. En el Programa para Escuelas Urbanas del 1957, quedó registrada su influencia pues se expresa que se apunta a la formación integral, integrando las dimensiones ética, estética y científica (Buzzetti et al; 2007).

Específicamente en el proceso de incorporación de la educación sexual en el sistema educativo, vimos que en el primer Programa de Educación Sexual en la década del 90 se propone el abordaje de la educación sexual desde un enfoque interdisciplinario -biológico, psicoafectivo, sociocultural y ético-, favoreciendo la formación integral de seres humanos. Su visión integral de la educación se opone a la visión instrumentalista de la educación, relato dominante en la época.

Ya en el siglo XXI, en el PEIP (ANEP.CEIP, 2008) se presenta a la integralidad como una de las líneas directrices, la sexualidad, junto a la estética, la educación ambiental y la promoción de la salud, son ejes para concretarla.

En nuestras prácticas escolares, desde la educación menor (Gallo, 2002), las formas tradicionales de enseñar aparecen mucho más in/corporadas que la integralidad explicitada en los documentos de política pública. Como decíamos en el primer tramo, al referirnos a la iniciativa de Paulina Luisi, más de 100 años después de sus propuestas, las prácticas enciclopedistas siguen circulando en nuestros haceres, muchas veces emergen inconscientemente, aún cuando senti/pensamos la necesidad de construir formas otras para enseñar educación sexual. Emergen en el devenir de la intra/acción con los actantes humanos y no humanos, cuando dejamos de estar alerta con nos/otras/os mismas y nuestras concepciones in/corporadas, terminamos muchas veces reproduciendo y naturalizando los

condicionamientos sociales que ofician de sujeciones en la construcción de las sexualidades de las/os niñas/os, reproduciendo los mandatos hegemónicos, convirtiéndonos en cómplices inconscientes de la represión, el silenciamiento, el androcentrismo, el adultocentrismo y la heteronormatividad.

Implica un gran desafío para las personas adultas que nos hemos formado en una cultura donde se silencia la emoción, se reprime lo subjetivo y se sobredimensiona lo racional, donde se niega la sexualidad de las maestras. (Entramado con Zhora, 2020)

Enseñar educación sexual como proceso integral nos ofrece el kairós de diseñar caminos otros, alejados de la perspectiva tecnicista, instrumentalista y enciclopedista. Supone alejarnos de “aplicar” técnicas, optimizar recursos, trabajar contenidos, dejar de pensar que tenemos que “bajar” lo aprendido al espacio del aula y dominar al grupo. Estas expresiones dan cuenta de un enfoque de enseñar más tecnicista que humanizante.

Las pedagogías feministas y decoloniales desde las que nos posicionamos nos impulsan a re/visar y re/crear también el lenguaje y los conceptos didácticos que usamos tradicionalmente.

Enseñar educación sexual desde un enfoque integral es ante todo una práctica ético-política humana y humanizante, supone experimentar, crear, inventar, innovar y re/crear en el entramado intersubjetivo. Implica moverse en el desconcierto, las incertezas y la incertidumbre que genera el estar/sentir con otras/os en la vida escolar. Es dar lugar al asombro, al detalle que nos muestra caminos inesperados

“La perspectiva adoptada supone, entre otras cuestiones, trascender posiciones dualistas que enfrentan a las emociones y los afectos contra el pensamiento, lo cognitivo y la razón” (Abramowski, 2015, pág.70). El enseñar desde la integralidad significa una puerta abierta a caminos otros que proponen ir más allá de la división cartesiana mente/cuerpo y la primacía de lo cognitivo, plantea poner en valor lo afectivo y lo sensible, in/corporar lo vivencial, lo lúdico, el placer, la amorosidad, la erótica en los procesos didácticos. “Habitar la amorosidad es desbordante, permitir/se ser atravesada por el amor que se respira es emocionante, afectivo y afectante” (entramado de voces del whatsapp de GRIDEN, 2021).

La educación sexual desde el enfoque integral tiene que tomar la información científica, lo vivencial y actitudinal. Cuando se trabajan los cambios corporales muchas veces no hacemos eso. Mostramos una imagen para describirla o explicarla, generalmente las láminas muestran representaciones de los genitales en clave binaria, en forma dicotómica: varón/mujer. Muchas veces incluso hacemos afirmaciones desde una perspectiva esencialista “los varones nacen con pene”, “las mujeres nacen con vulva”. Ni hablar que no incluimos la diversidad corporal en cuanto a color de la piel, tamaños corporales, estructura corporal, etc. Las láminas generalmente muestran cuerpos de personas jóvenes, de raza blanca, con cuerpos normatípicos, esbeltos. No aparecen persona trans, afrodescendientes, en sillas de ruedas, o con síndrome down, de la tercera edad, con gordura, arrugas. De esta manera no abrimos las puertas para que aparezcan las diversidades. Al quedarnos en la descripción de la lámina o su explicación, tampoco habilitamos para que las/os niñas/os compartan sus sensaciones, sus miedos, sus sentimientos, situaciones que les preocupen, sus dudas, inquietudes,

nos quedamos en la información sin cuerpo, alejada de los cuerpos sentidos y queridos, cuerpos vividos. No damos las posibilidades de que niñas y niños se expresen, pongan el cuerpo en juego, hablen de lo que sienten, de lo que viven, de lo que piensan en relación a los cambios corporales que suceden o sucederán en sus cuerpos, y son o serán experiencias singulares y vivenciales, desbordan la mera información descriptiva generalizable. Tendemos a enseñar desde la mente adulta, de manera alejada de la vivencia de las/os niñas/os. Muchas veces aparece el adultocentrismo con claridad, se trabaja desde un lugar de transmisión de información, un saber frío, sólo desde lo racional, y no se conecta con el sentir. Desde la Biología pero no desde un enfoque integral. (Entramado con Orquídea, 2020)

En nuestro trayecto rizomático como formadoras del añorado IFS, desde los hilos biográficos que nos unen y conectan con la educación popular en los espacios de educación no formal, nos aventuramos a explorar y vivenciar en colectivo, lo que conocemos como metodología lúdica. Senti/pensamos que este camino metodológico ofrece la oportunidad de in/corporar la integralidad al enseñar educación sexual en la escuela. Sin dudas favorece la integración del pensar, el sentir y el actuar en quienes participan de las propuestas.

Vivenciamos esta metodología como un potente sistema de orientación pedagógica que propicia verdaderas experiencias en el sentido de Larrosa (2006). Así lo vivenciamos junto a nuestras/os colegas en los cursos del IFS y en las escuelas.

[...] hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer... hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela... Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia [...] (Heidegger, citado en Larrosa, 2006, pág.30).

Aclaremos que no estamos afirmando que la metodología lúdica sea el único camino legítimo para enseñar educación sexual como un proceso integral. Creemos, desde posicionamientos post-cualitativos, que las construcciones didácticas en el enseñar son procesos singulares, (in)definidos, no generalizables, pero antes que nada, situados. No creemos, tal como señala Simone, en recetas.

Desde nuestras localizaciones compartimos, que las propuestas lúdicas diseñadas y re/creadas en relación con las/os actantes humanos y no humanos de cada encuentro en el aula, promovieron la implicancia de lo afectivo, lo cognitivo, lo social y lo cultural. Tal como expresa Sarlé (2006), el juego implica un compromiso total de las/os sujetas/os.

La metodología lúdica habilita el disfrute, el placer, las bases que hacen a la función erótica de la sexualidad, sentir el disfrute en mi cuerpo, descubrir y descubrirme con otros desde el placer y el disfrute, descubrir qué cosas me dan placer y qué cosas no. En esas instancias estoy trabajando la dimensión erótica de la sexualidad, es una oportunidad para desmitificar la idea de erotismo igualado a relaciones sexuales, y también la mirada adultocéntrica sobre el placer y el erotismo vivenciado por niñas y niños. (Entramado con Atenea, 2020)

La estrategia metodológica tiene que pasar por lo vivencial, no pasa por los libros y sacar apuntes, tiene que pasar por el cuerpo y por el sentir, tiene que ser algo de construcción colectiva. Si bien cada quien hace un proceso de aprendizaje singular,

también aprende en la construcción colectiva. Escuchar a las/os otras/os a veces me ayuda a explicar lo que estoy sintiendo y no sabía cómo ponerlo en palabras. Lo lúdico, tiene esa cuota de espontaneidad, de libertad, de diversión, de disfrute, que hace que las cosas te muevan de adentro, se conecta con el enfoque de educación sexual integral. (Entramado con Cecilia, 2020)

En la publicación que realizamos con todo el equipo del IFS en el año 2019, titulada *Trayectos recorridos III. Construcciones colectivas*, como equipo de formadoras del Área de Educación Sexual, escribimos sobre la metodología lúdica en educación sexual. Si bien el propósito en esta investigación no es detenernos en el cómo enseñar, nos parece relevante aproximar algunas briznas de aquel texto a este tiempo/espacio del ensamblaje. Es un texto que dice mucho de nos/otras, de nuestro camino juntas, y hace al entramado de cómo entendemos la integralidad del enseñar educación sexual en la escuela. Transitar por estos caminos lúdicos, nos abrió nuevos horizontes en la educación sexual, con las/os niñas/os, con las/os maestras/os, con nos/otras/os mismas como equipo.

La palabra “lúdica” proviene del latín ludus, es decir, perteneciente o relativo al juego. No obstante, Bolívar (1998) señala que la lúdica es más que juego, es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida del ser humano, no son prácticas, no es una ciencia, ni una disciplina, es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad y a la creatividad humana. Por consiguiente, no se reduce o se agota en el juego, va más allá, el juego es solo una manifestación de la dimensión lúdica. (IFS, 2019, pág. 263)

[...] Entendemos a la metodología lúdica como el sistema de pensamiento que orienta la acción educativa en pro del establecimiento de un “clima lúdico”, habilitando el modo lúdico en las personas involucradas, desde una lógica de horizontalidad, intercambio, comunicación y construcción colectiva.

Para hacer emerger el modo lúdico hay que poner en juego la emoción de los sujetos. El deseo que subyace en la búsqueda de esa emoción, supone como componentes importantes el interés y las ganas de ser parte, el permiso, la confianza, la fantasía, la imaginación, el descubrimiento, el vértigo, la actuación y sus diversas combinaciones.

Las acciones lúdicas desplegadas por los sujetos tienen valor pedagógico en sí mismas pues implican las diferentes dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional. La emoción que sienten las personas mientras desarrollan esas acciones es lo que le da verdadero sentido al placer que se adjudica a las propuestas lúdicas, y es, a su vez, lo que la diferencia de otro tipo de instancias (Elías y Dunning, en Pavía, 2006) (IFS, 2019, pág. 265).

[...] La dimensión lúdica, y específicamente la interludicidad, es decir, compartir la potencialidad lúdica con otras y otros, es un aspecto fundamental en el desarrollo integral del ser humano que contribuye al proceso de subjetivación, posibilita integrar las vivencias corporales, darles sentido, expresar deseos, explorar y tolerar la adaptación a la realidad, así como elaborar situaciones potencialmente angustiantes (Guerra, 2009).

Esta interludicidad es parte del proceso de intersubjetividad por el cual cada persona se construye en relación con las demás. Implica desarrollar la capacidad de participar “en “y “saber de” la experiencia de la otra persona y la co-construcción de nuevas experiencias durante el mismo encuentro. La construcción de esta interludicidad, pone en juego, entonces, la sensorialidad, el disfrute, la ritmicidad, la sorpresa, la imaginación, la creatividad, la fantasía, la confianza, los permisos, la alternancia en el encuentro, vivencias que impulsan aprendizajes fundamentales en la construcción de la sexualidad. La metodología lúdica brinda la posibilidad de “poner el cuerpo en juego” y en la interludicidad el encuentro con la otredad cobra especial relevancia. (IFS, 2019, pág. 270)

Finalmente, deseamos agregar, que en/desde las coordenadas de la integralidad del enseñar educación sexual en la escuela, “lo docente”, no nombra a un grupo de personas que ejercen la enseñanza y “trabajan sobre las/os otras/os”, sino que se trata de un campo de emociones, afectos, sentimientos desplegados de manera ubicua y en interconexión con pensamientos, creencias y saberes, referidos al ejercicio de la docencia al momento de enseñar educación sexual.



Figura N. 36. Juego cantado durante una jornada de los cursos del Área de Educación Sexual en el IFS. Elaboración personal (2018).



Figura N. 37. Juego de tablero elaborado por maestras/os en el marco de los cursos del IFS. Elaboración personal (2019).

asumido por las/os docentes. De ahí que muchas de nos/otras/os, senti/pensamos que necesitamos contar con mucha información para dar respuestas cuando tenemos que enseñar educación sexual, lo que lógicamente obtura las posibilidades de relaciones pedagógicas construidas desde la horizontalidad, que habiliten la construcción colectiva de los saberes en el aula (Morgade, 2011).

Enseñar educación sexual desde un enfoque integral, desde posicionamientos feministas y decoloniales, nos invita a de/construir las relaciones de poder-saber en el aula. Nos invita a alejarnos del rol de control, de la necesidad de tener el poder sobre todo y de todas/os, incluso de nos/otras/os mismas/os. Nos impulsa a conectarnos más con nuestro sentir, y sentir con las/os otras/os durante el encuentro.

El o la docente ocupa un lugar de referente muy importante en la vida de cualquier niño o niña. Incluso en el silencio, manifiesta un montón de cosas, por eso, a veces es mejor decir que de esto no se, no tengo la respuesta, qué te parece si la buscamos juntas, qué te parece si investigamos y vemos, preguntamos, pedimos ayuda. El rol docente es ese. El niño y la niña están aprendiendo todo el tiempo del maestro, de la maestra, entonces, en educación sexual, diga o no diga, haga o no haga, también estoy enseñando. (Entramado con Luna, 2020)

Cada vez que escribimos enseñar en el camino de investigación resuena en nos/otras el origen etimológico de la palabra, leído más de una vez a lo largo de nuestro trayecto de formación. Re/cordamos que enseñar proviene del término latín *insignare*. Que está compuesto por un prefijo: *in = en* y *signare* de *signum* que significa *seña*, es decir, *marca* o *indicación*. Por tanto, *insignare* puede aplicarse al acto de señalar. De ahí que entendamos que enseñar es señalar hacia algo, lo que no supone señalar hacia donde ir, sino señalar hacia algo para detener la mirada y ser estudiado.

Como docentes, desde nuestro rol, entretajemos el tiempo y el espacio en la escuela para detener la observación en algo, orientamos la atención de las/os niñas/os en ese algo que estudiamos.

En la educación sexual, se detiene la atención en determinado aspecto de la sexualidad como dimensión humana, pero también como dispositivo histórico (Foucault, 2008a), y como construcción socio-histórica-cultural. Puede ser la división sexual del trabajo, los juegos sexistas en el recreo, la vergüenza al desvestirse en el vestidor antes de la piscina, las burlas homolesbotransfóbicas que se hacen en el salón de clase, la necesidad de decidir con responsabilidad en la vida sexual, las consecuencias de un tik-tok que no respeta el derecho a la intimidad, los estereotipos de género en los deportes, la maternidad o paternidad responsable, los derechos sexuales, las identidades sexuales, las relaciones de noviazgo, el mito del amor romántico, los cambios en la pubertad, los sistemas sexuales, los privilegios de la masculinidad hegemónica, la diversidad familiar, los mitos acerca de la menstruación, etc. Existen una gran multiplicidad de aspectos a señalar para ser estudiados en la escuela.

En cuanto a este señalamiento de lo que supone el enseñar, Larrosa (2019) nos dice,

el maestro tiene que dar tiempo, luz, presencia y palabra. Y es de eso que está hecha el aula. El aula es un dispositivo temporal (un dispositivo en el que se hacen, o se diseñan, o se construyen, formas de temporalidad), un dispositivo lumínico (en el que se da luz, se da a ver; en el que las cosas se descubren, en el que se diseñan y se construyen formas de iluminación y de visibilidad, pero también formas de oscuridad y de opacidad), un dispositivo posicional y presencial (en el cada uno tiene que estar presente, hacerse presente, mantenerse presente en la posición y la disposición que le es propia) y un dispositivo textual y verbal (hecho de lecturas y comentarios, de palabras y silencios, de preguntas y respuestas, de conversaciones y diálogos) (pág.85).

Desde estos sentidos, entendemos el enseñar como una acción intencional e intencionada. Las/os docentes somos quienes tenemos la responsabilidad de señalar, iluminar ese algo que estudiamos, orientamos la atención de las/os niñas/os. El proceso que seguimos para tomar esa decisión pone en juego la relación saber-poder (Foucault, 2008).

El enfoque de educación sexual integral nos invita a tomar decisiones implicadas, implicadas con las/os niñas/os, con ellas/os como sujetas/os de aprendizaje y sujetas/os de derecho. Nos anima a explorar caminos que apunten a desplegar la fantasía, la imaginación, la curiosidad y la libertad en las/os niñas/os, que tomen en cuenta sus culturas sexuales, sus intereses, sus saberes, sus conflictos, sus experiencias (Britzman, 2016).

En tales sentidos, los intereses, necesidades, conflictos, preguntas y saberes previos de las/os niñas/os significan mesetas vibrantes en el proceso rizomático de tomar decisiones didácticas. Cecilia comparte algunas reflexiones acerca de este tema en nuestros entramados.

De acuerdo a lo que sale de las/os niñas/os, de sus intereses, de lo que ellos querían saber, voy tratando de planificar e ir enseñando los temas que tengo en el programa a partir de los intereses del grupo. A veces tampoco tenés tiempo en la escuela, a veces priorizas otras cosas y a veces la vas dejando de lado. Yo trataba de proponer una actividad al menos, una vez a la semana, ellos ya sabían, y preguntaban ¿cuándo vamos a tener sexualidad? Estaban pendientes del día para trabajar sexualidad. Además, trabajé con otras compañeras, hacíamos talleres con los dos grupos, y a veces hacíamos taller junto con las familias (Entramado con Cecilia, 2020)

La relevancia de tomar en cuenta los intereses de las/os niñas/os al enseñar aparece en casi todos nuestros entramados, así como en los aportes de Freinet -pedagogo que nos ha ayudado a vertebrar la tesis-, y a lo largo de la historia de la pedagogía, desde la Escuela Nueva en adelante. Freinet (2004) plantea la necesidad de proponer actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo de las/os niñas/os, trabajos cuyo interés, cuya necesidad y cuya utilidad sean percibidas por ellas/os. Actividades y trabajos a los que las/os niñas/os se entreguen y cuya práctica genere dinamismo y provecho pedagógico. La base de las actividades escolares para Freinet son los intereses y motivaciones de las/os niñas/os (Palacios, 1978, pág.53).

Los materiales para enseñar educación sexual surgen de la propia vida escolar, podemos usar las propias situaciones de las/os niñas/os que se pelean en el recreo

para enseñar sobre estereotipos de género, por ejemplo, en vez de usar el cuento de Rosa Caramelo, son situaciones de su vida real en donde se ponen en juego los estereotipos, y allí los impulsamos a revisarse a sí mismas/os.

Ver lo que vamos a enseñar que esté conectado con sus vivencias o que la propuesta les ayude a verlo en su comunidad. Me acuerdo que una maestra estaba trabajando el reportaje, cuando hablamos le propuse que planteara a las/os niñas/os investigar la cantidad de informativistas mujeres y varones, qué parte del informativo hacían cada una/os de ellas/os, a qué se dedicaba cada una/o y las temáticas. Le dije a la maestra, ahora ellas/os traen esa información y vos podés conectarlo con lo que querés enseñar de género, podés preguntar ¿por qué les parece que las mujeres están más implicadas en esta parte más de lo social? ¿y por qué los varones en los hechos más violentos? Y por ahí empezar a plantear un debate, o un intercambio de reflexiones con las/os gurisas/os (Entramado con Cecilia, 2020)

Igualmente, cabe aclarar, que tomar en cuenta los intereses, necesidades y saberes de las/os niñas/os no quiere decir dejar de lado nuestra responsabilidad como enseñantes. Como docentes, somos responsables de enseñar en la escuela. La forma en que llevemos a cabo esa responsabilidad es otro tema, queda en nos/otras/os si nos relacionamos desde una posición de poder sobre las/os niñas/os o con las/os niñas/os. En estas líneas, resuena la voz de Hanna Arendt (1996) cuando dice que la función de la escuela es enseñar a las/os recién llegadas/os cómo es el mundo, pero no instruirles en el arte de vivir.

Ahora bien, la escuela no es de ningún modo el mundo, ni debe fingir serlo; es más bien la institución que intercalamos entre el mundo y el dominio privado del hogar, con el fin de hacer posible la transición de la familia al mundo. No es la familia quien exige la asistencia, sino el Estado, es decir, el mundo público, y así con respecto al niño, la escuela en un sentido representa al mundo, aunque de hecho no sea todavía el mundo. En esta fase de la educación, los adultos, sin duda, asumen una vez más la responsabilidad para con el muchacho; más ahora la responsabilidad no es tanto para con el bienestar vital de quien está creciendo, cuanto para con lo que generalmente se llama el libre desarrollo de peculiaridades y talentos. Desde un punto de vista general y esencial, en esto consiste la singularidad que distingue a cada ser humano de todos los demás, la cualidad en virtud de la cual no es sólo un extraño en el mundo, sino algo que nunca se dio antes" (Hanna Arendt, 1996, pág.200).

Enseñar educación sexual desde el enfoque integral nos impulsa en un camino de des/cubrimiento, nos plantea abandonar el mandato de ser la persona que debe tener el saber en el aula. Dicho mandato nos afecta a modo de camiseta rígida, nos sujeta y aprisiona. Aprisiona nuestra creatividad, nuestras (in)certezas humanas, nuestros miedos e (in)seguridades.

Si bien esta posición en el aula puede suponer privilegios, también implica un esfuerzo constante por de/mostrar/ a las/os niñas/os, a las familias, a nuestras/os colegas y a nos/otras/os mismas/os, que sabemos y que tenemos el poder sobre nos/otras/os, sobre el saber y sobre las/os otras/os. El camino implica el sufrimiento -inconsciente- de sabernos/sentirnos débiles, inseguras, cuando no sabemos qué decir, cuando no sabemos qué responder, situaciones en las que senti/pensamos que perdemos el poder como docentes.

La de/construcción de las relaciones saber-poder al enseñar educación sexual se conecta con la posición de no-saber que plantea Atkinson (2015). Una opción que no se basa

en relaciones de saber-poder desiguales sino que entiende que el conocimiento se construye en intersubjetividad, en relaciones horizontales. Desde estas relaciones importan mucho más las preguntas que proponen las/os niñas/os y el favorecer la construcción de sus propias respuestas que las respuestas que podemos ofrecer desde el rol docente.

Quando los niños hacen determinadas preguntas, quiere decir que habilitaste espacios para que se sientan con el poder de preguntar del tema, que tienen confianza, que lograste construir un camino metodológico que permite el aprender en educación sexual, el niño se siente seguro de preguntar sobre este tema en clase, tiene confianza para hacerlo, se interroga sobre ese tema (Entramado con Marti, 2020)

La posición de no-saber que propone Atkinson se vincula a su vez, con el concepto de educación liberadora de Freire (1987). Desde esta concepción, Freire propone a las/os docentes la tarea de “problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él (...) como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado” (Palacios, 1978, pág.279). Estos sentidos reverberan en una experiencia compartida por Nayla.

Kairós- Te escuchaba y pensaba en esto de que la educación sexual la pensamos desde la horizontalidad. Una se pone en el lugar de problematizar lo que pensamos más que de tener respuestas, es más una revisión de sí mismas/os y un habilitar a la revisión de las otras personas, más que una tarea de dar respuestas.

Nayla- Y te hace pensar mucho, porque cuando vos habilitás y trabajás desde la horizontalidad, después tenés que ser responsable de las consecuencias.

Kairós- ¡Ah, si, claro! Te mueve también del lugar de tener el control, de superioridad o de lejanía con las/os niñas/os.

Nayla- Te abre a que planteen todo tipo de preguntas, incluso preguntas sobre mi sexualidad, sobre las cosas que hago o me gusta o decido. Ahí hay que tener cintura y la capacidad, el pensamiento y la reflexión como para dar respuesta que no sean influyentes en su toma de decisiones. Porque yo, docente te señalo esto pero sos tú, que eres sujeto de derecho, quien tiene que tomar la decisión sobre eso.

Kairós- En ese sentido, recuerdo una instancia en que sentí que me era difícil no sesgar con mi respuesta. Fue en el caso de una de las gurisas, en situación de mucha vulnerabilidad, adolescente de 6to año. Me preguntó qué pensaba yo del aborto. Y conociendo un poco la historia de la gurisa y el contexto, pensé muchas cosas, muchas de ellas opiniones sobre lo que desde mi punto de vista tendría que hacer ella en caso de quedar embarazada. Me costó armar el discurso de la respuesta para contener mi opinión. Ahí recuerdo haber pensado, ¡si yo pudiera decirte lo que pienso!, pero sé que lo que pienso puede incidir en su toma de decisiones, aún más, por ser tu maestra. ¿Qué seleccionar de lo que pienso para decirle? Le busqué la vuelta en ese momento, capaz seguro no me salió bien, pero recuerdo que fue un esfuerzo muy grande responderle.

Nayla- Claro. En los talleres que hice en la escuela salió el tema del IVE (Interrupción voluntaria del embarazo). Me preguntaron ¿vos abortarías? Recuerdo que les dije: *A mí me encantan los gurises, yo trabajo con niños, como ustedes me ven. Pero en la toma de decisiones de mi vida, yo decidí no tener hijos e hijas. Para no tener que llegar a una interrupción de un embarazo tomo todas las precauciones para no quedar embarazada. Algo que podemos hacer todos. Cada uno es responsable de su vidas y tiene que pensar, si quiere o no tener hijas o hijos, cuándo quiere tenerlos, si tiene las condiciones para criarlos y cuidarlos. Yo decidí no tenerlos y me estoy cuidando para que eso, por eso no me siento nerviosa. Pero si quedara embarazada, ¿ustedes qué piensan que yo haría?* Enseguida responden: *¡interrumpirías el embarazo Gardis!* Luego conversamos sobre la toma de decisiones de la interrupción, qué cosas ponés en juego, por qué. Pregunté qué cosas considerarían en esa situación. Salieron cosas maravillosas. Dijeron: tenemos que pensar en el futuro porque tenemos que ver en

qué trabajamos, si queremos estudiar, cómo nos mantenemos. Uno de los chiquilines, que al principio dijo que a él le parecía que no tenía nada de malo quedar embarazada a los 13 años. Dijo: *ahora que me doy cuenta, fulanita que tuvo un bebé a los 13 vive en la casa de sus padres, son los padres quienes la mantienen y le dan todo, sino fuera por ellos no podría mantener el bebé*. Le pregunté, *¿qué problemas trae todo eso?* Es la oportunidad de preguntar para problematizar, quebrar eso que tenían naturalizado y que no se habían puesto a pensar, preguntar sobre sus realidades, sobre lo viven, lo que toman como normal y natural. (Entramado con Nayla, 2020).

Cerrando este ensamblaje, más que nada porque necesitamos en algún momento dar por terminado el texto para compartir/nos, conectamos una vez más con la voz de Freinet, con quien hemos caminado a lo largo de toda la tesis.

Tal y como lo defendía Don Lorenzo Milani¹²⁷, la preocupación esencial no tiene que ser cómo debe enseñarse en la escuela, sino cómo debe ser uno para poder enseñar. Ser un buen maestro supone, según Elise Freinet, saber volverse niño y ponerse al nivel del niño, supone que el maestro abra sin descanso su espíritu a la comprensión total del niño; supone que el maestro se dé cuenta de que tiene que aprender más del niño que el niño de él; supone ser capaz de instaurar unas relaciones nuevas entre maestro y alumno; «en la antigua escuela, en efecto, el profesor instruido intenta educar a sus alumnos. Nosotros afirmamos: el niño mismo es quien debe educarse, elevarse, con la ayuda del adulto. Desplazamos el eje educativo: el centro de la escuela ya no es el maestro sino el niño (...) la vida del niño, sus necesidades, sus posibilidades, son la base de nuestro método de educación popular. ¿Un método? ¡Una simple iniciativa ideológica!» (Palacios, 1978, pág.60).



Figura N. 39 Cuerpo sexuado modelado por niño de 2do año de educación primaria en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).

¿Tomamos un matecito de té?

Al terminar la creación de los ensamblajes invité a mis compañeras de ruta, las co/investigadoras, a dar/nos un tiempo para disfrutar/nos y con/versar de nos/otras y de nuestra obra. Siguiendo con la metáfora de la cocina de este cuarto tramo, es un tiempo de

¹²⁷ Don Lorenzo Milani (1923-1967) fue un párroco italiano en la pequeña aldea de Barbiana en Florencia, Fue escritor y maestro en una escuela popular de Barbiana que permanecía abierta "doce horas al día, 365 días al año". Increíble, aunque quizás no tanto, la religión es parte de nuestra cultura y de nuestra historia como sociedad, aunque no seamos creyentes.

sobremesa. La sobremesa fue virtual dado que el distanciamiento físico se instauró en nuestra relación, pero la investigación nos ofrece el kairós de resonar juntas nuevamente.

Les invité a tomar un matecito de té virtual. En San José, mi departamento de origen, cuando terminamos de comer, sobre todo en otoño e invierno, nos sentamos en ronda, más que nada las mujeres de la familia, a tomar un matecito de té¹²⁸. Es una tradición, lo he vivido desde niña, en la casa de la abuela, de mi tía, en casa con mi madre, y ahora, casi con 50 años cuando nos reunimos a comer en familia -familia ampliada-. Al terminar de comer, siempre, la dueña de casa pregunta: *¿hacemos un mate de té?* Recién me doy cuenta, mientras escribo, que es la dueña de casa quien lo propone, y lo pregunta aunque ya sabe la respuesta, la respuesta es siempre un sí.

Generalmente se usa un vaso de vidrio grande, con una bombilla, que no es la que usamos para tomar mate amargo porque sino le queda gusto dulce y ya no es tan amargo como debe saber. En el vaso ponemos té en hebras -o un sobrecito de té en su defecto-, rodajita de limón, hierbas medicinales como el cedrón, carqueja y/o marcela. Lo que una tenga en la casa. A veces sólo tenemos el té, o sólo algún yuyo medicinal, o no tenemos limón. No importan las combinaciones o los elementos, las mezclas son tan diversas como familias y encuentros sean posibles. Lo que no puede faltar es el agua caliente y el azúcar -aunque a veces le ponemos edulcorante, ahora más que antes, ¡tiempos modernos! El agua caliente genera la dulce infusión que genera aromas y deliciosos sabores que compartimos en ronda. Cada una sorbe una o dos veces la bombilla y pasa el mate. No lo podés tomar todo, la idea es compartir, compartirlo y compartir/se mientras el mate pasa de mano en mano.

Cuando se termina el agua, se sirve de nuevo, agua y endulzante, y cada tanto se agrega algo de té o hierbas, y sigue la ronda, o vuelve a empezar. ¿Hasta cuándo lo cebamos? Hasta que se termina el agua caliente, o se termina la charla, o nos tenemos que ir, o nos interrumpen. Todas creemos o mejor dicho decimos, que tomamos un matecito de té para ayudar a la digestión, pero en el fondo, creo, es una excusa para con/versar/nos, para en/tramar/nos, para sentir/nos, afectar/nos, escuchar/nos, dándo/nos un tiempo/espacio de sororidad¹²⁹ entre las mujeres de la familia, a veces, muchas veces, el único tiempo/espacio compartido entre mujeres sin estar haciendo otras tareas.

En el siguiente tramo, más allá de las formas, te/nos/me propongo compartir lo que emergió en esta sobremesa virtual con las co/investigadoras.

¹²⁸ Gracias a una amiga que vive en Lavalleja, una compañera de hace muchos años, me di cuenta que esta es una costumbre maragata. Ella compartió una foto de un matecito de té en facebook en uno de los fríos días del mes de julio del 2023. Comentó que era una costumbre de San José. Su esposa es originaria de este departamento y con ella aprendió esta dulce costumbre.

¹²⁹ Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, en la que no hay jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad de cada una.

Des/territorializando y re/territorializando las palabras de Maria Julia Mackeprang, compartidas en el segundo tramo, juntas tejemos una trama que se hace fuerte desde lo individual hacia lo colectivo, y desde lo colectivo hacia lo individual, más allá del tiempo y de las fronteras físicas. Creemos en tejer para crear. En crear para crecer. En crecer para transformar/nos. Estamos TejSiendo. Te/nos/me invito a continuar juntas en esta caminata investigativa y confiar en el estar/ser con otras, es una invitación a mover/te/nos y transformar/te/nos. ¿Tomamos un matecito de té?



"Lo que queda"

Instalación. Espacio de Arte Contemporáneo, Montevideo, 2012.

Telas, hilos, pieles, fibras. Medidas variables.

"A través del cosido, de las telas coloridas, de las formas bulbosas, de lo blando, de los fragmentos de vestidos femeninos, evoca un mundo de mujeres. Hay formas que recuerdan bodas, embarazos, novias, nidos, colchones maritales, erotismo, deleites sensuales. Whyte explora sentimientos, vivencias que la conducen hacia un viaje hacia el interior. Busca elementos expresivos tradicionales alejados de la tecnología y vuelve a lo atávico. De esta forma, Margaret Whyte exorciza el dolor, combate al Thanatos, apuesta a la vida, hace catarsis y permite que otros la hagan".

Extraído de "Margaret Whyte: la bisabuela irreverente y subversiva creadora de arte joven"

licia Habe (El País digital. Sección Arte, 31/10/2014)

Quinto tramo. El cierre: más allá de las formas

La etapa del cierre en el movimiento pedagógico de Freinet refiere al reconocimiento público del proyecto colectivo creado y la contribución a la memoria de las pedagogías y la historia de transformación de las escuelas.

En el marco de esta investigación, este quinto tramo se vincula con el cierre de la creación de nuestra obra, la tesis que habitamos. No creemos en un cierre definitivo prescripto, sino más bien un cierre acordado en relación a los tiempos formales de entrega en el marco de la cursada de la maestría.

Sabemos que las conexiones seguirán mutiplicándose y que difractan en diversidad de sentidos. Debido a ello, es que conectamos esta etapa con la flexibilidad de las formas, la no rigidez de las estructuras. Siguiendo a Mazzei (2013) nos invitamos a ignorar las formas y las sustancias, a re/conocernos como intersubjetividad, expresividad y movimiento, voces sin órganos.

En este cierre de la creación, nos regalamos un tiempo para resonar juntas como equipo, un tiempo para “Tomarnos un matecito de té” a modo de sobremesa re/flexiva. Entretajimos sentires/pensares/decires en una tertulia dialógica a partir de la lectura de los cuatro primeros tramos de la tesis. Nos inspiramos en las tertulias dialógicas¹³⁰ organizadas por ProCIE (PROfesorado, Comunicación e Investigación Educativa), grupo de investigación como nuestro GRIDEN, que trabaja desde un enfoque narrativo-biográfico en distintos temas escolares y socio-educativos en la Universidad de Málaga, España.

La tertulia dialógica es un momento de construcción colectiva de significados en base al diálogo con la tesis y entre nos/otras. Quizás, en términos clásicos, esta instancia podría denominarse “devolución”. Senti/pensamos que es un momento imprescindible en el camino de investigación (auto) biográfico narrativo, tal como señalan Rivas y Leite (2011), no con la intención de validación, consenso o valoración, sino porque lo que se produce se concibe como construcción colectiva, colaborativa y democrática.

El entramado colectivo, desarrollado a partir de la tertulia dialógica, no fue planificado desde el inicio del trayecto, emergió en el proceso, devino de las con/versaciones afectivas y afectantes con Marita.

Ayer nos encontramos con el GRIDEN. El sostén que nos proporciona Marita en este trayecto es sumamente importante, me hace pensar inmediatamente en lo importante que es el vínculo, lo afectivo entre la persona que orienta un proceso pedagógico y las

¹³⁰ Tertulia Dialógica Paulo Freire, organizada por ProCIE, moderada por María Jesús Márquez (2021), Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iSU0GQGV9c8>

personas a quienes orienta. No importa la edad, se necesita ese vínculo, de afecto, de sentirse cuidada, de sentir que alguien se preocupa y te impulsa a seguir para que no bajes los brazos, pero no basta con esa disponibilidad. Se necesita además que quien orienta el proceso tenga claro los propósitos, planifique el proceso, de manera flexible, que permita la construcción y los aportes de las personas orientadas, pero que genere propuestas con una estructura básica que permita las construcciones singulares, originales (Diario de investigación, 20 de mayo, 2020).

Así como Margaret Whyte a partir de la conexión de elementos textiles vinculados a fragmentos de mundos femeninos intenta combatir el Thanatos¹³¹ (Haber, 2014), nos/otras como co/investigadoras, formadoras de nuestro añorado IFS, nos conectamos en una tertulia, conectando fragmentos de la tesis, apostando a la vida, a exorcizar el dolor de la pérdida de la heterotopía (Foucault (1994) que significó el IFS, a la resistencia colectiva, a sentir/nos y disfrutar/nos como colectivo una vez más.

Como hemos dicho, investigar desde el enfoque (auto) biográfico narrativo nos invita a habitar/nos, a aprender/nos, a tejer/nos en comunidad de afectos, nos propone escuchar/nos para aprender/nos en relación.

También nosotras hemos crecido mucho. Esto que me hacías pensar al inicio me ayudó a ver lo que he cambiado y aprendido como maestra, como profesional, como formadora, como amiga. Fue una posibilidad de ver que una se transforma en el proceso. El aprender te transforma. Vas viviendo distintas cosas, pensás, sentís distinto. Yo no soy la misma que hace 15 años atrás. Está bueno esto de re/cordar, de volver a pasar por el corazón. Me gusta esta oportunidad que podemos aportar en lo didáctico-pedagógico desde adentro de la escuela, desde nosotras las maestras, y específicamente en este tema que amamos. (Entramado con Nayla, 2020).

En este tramo nos conectamos una vez más con la idea de cuerpo sin órganos que plantean Deleuze y Guattari (1976), con el ir más allá de las formas y las sustancias. Intentamos compartir/nos en esta trama tejida/vivida/sentida colectivamente, invitando/te/nos a la multiplicación de las conexiones, a abrir líneas de fuga, a la difracción, la de/construcción y re/construcción de los sentidos y significados al habitarla.

Nunca hay que preguntar qué quiere decir un libro, significado o significante, en un libro no hay nada que comprender, tan sólo hay que preguntarse con qué funciona, en conexión con qué hace pasar o no intensidades, en qué multiplicidades introduce y metamorfosea la suya, con qué cuerpos sin órganos hace converger el suyo. Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior. (Deleuze y Guattari, 1976, pág.10)

¹³¹ En psicoanálisis, Sigmund Freud, utilizó los términos Eros y Thanatos para referirse a dos pulsiones del ser humano, usando de referencia a dos dioses de la mitología griega. Una pulsión es todo aquel impulso que nos conduzca a llevar a cabo algún tipo de acción, generalmente para satisfacer una necesidad. La pulsión es en último término el origen de toda actividad mental, siendo representante psíquico de los estímulos somáticos del cuerpo, y consta de fuente, fuerza, meta y objeto. Freud consideró que la vida psíquica estaba principalmente ligada a las pulsiones. Eros o pulsión de vida, es un instinto cuya característica es la tendencia a la conservación de la vida, a la unión ya la integridad, a mantener unido todo lo animado, es un instinto que tiende a la unión, a la vida y que posibilita el sexo como placentero y como generador de nueva vida. Thanatos por el contrario, es el instinto de muerte, designa las pulsiones de muerte que tienden hacia la autodestrucción con el fin de hacer que el organismo vuelva a un estado inanimado, a la desintegración, hacia la muerte. (Barberán, 2020).

¡Haced rizoma y no raíz!¹³²

Investigar colaborativamente supone asumir responsabilidades en torno a los procesos que se desarrollan en el camino. Una de esas responsabilidades es la construcción de la tesis vivida/sentida/pensada/habitada en colectivo.

Me dejé atrapar por la lectura de la Bienvenida a la tesis como quien se sube a un tren sabiendo que pasará por varias estaciones y que el final nos espera un nuevo comienzo.

La primera Estación, la rebeldía, en la que conectas la obra de arte Realidad transitoria, me representó las dificultades e injusticias que vemos día a día en las aulas y fuera de ellas. Cada observador tiene mirada propia y experimenta diferente grado de rebeldía. Unos pueden gritar, algunos la expresan tímidamente, otros la guardan, callan y hasta enferman. Pensamos en quienes pasaron antes, en quiénes fueron tejiendo esos hilos, esas tramas, por qué causa se fueron cruzando, enredando y anudando. Y pensamos en quiénes ya no están, pero dejaron huellas. Sentimos el desafío de dar otros giros, nuevas vueltas, como personas responsables y comprometidas con la educación sexual en las escuelas.

La segunda Estación, el viaje, me significó un llamado a la acción social, actuar con otros/as para transformar la sociedad a partir de la educación sexual. La educación toda, y en concreto la Educación Sexual nunca ocurre en solitario. Una “docente isla” naufraga. Necesitamos tender múltiples puentes hacia otras formadoras, hacia las familias y hacia todos los actores sociales, y sobre todo, hacia nosotras mismas, en búsqueda de nuestro yo profundo y auténtico.

En la Estación de los Entramados, el tejer a crochet me conectó con mi niñez, en la que aprendí esa técnica de tejido. Me llevó a recordar lo estudiado sobre Freinet y la Educación Popular. Pensando en la cultura democrática y participativa, esta Estación me reafirmó la necesaria unión de esfuerzos para construir avances y promover verdaderos cambios sociales. Una hebra sola fácilmente se rompe, en cambio varios hilos trenzados, resisten. En concreto, unirnos para visibilizar la necesidad de la Educación Sexual y, además, unirnos para naturalizar su enseñanza en las escuelas.

Avanzando a la cuarta Estación, la creación: cocinar sabor y saber, que implica un “cocinar juntas”, elaborando proyectos como contribución a los cambios que la sociedad necesita. La conecté con los proyectos de educación sexual en la escuela, para lograrlos se necesita que las maestras trabajemos juntas, que seamos creativas y prácticas para pensar en una educación sexual situada y contextualizada, animándonos a combinar sabores y saberes, a romper formatos establecidos, acercarnos a los más olvidados, a escuchar a los silenciados e integrar a los discriminados en búsqueda de una escuela humanizadora.

Llegando a la quinta Estación, el cierre: más allá de las formas, sentí el impacto de las fuerzas de atracción y rechazo hacia la educación sexual. Me llama a la resiliencia, a superar los obstáculos que enfrentamos a diario cuando trabajamos estos temas en la escuela. Esta llegada significó para mí un impulso al futuro, empoderadas y aferrándonos a la educación sexual como camino para la transformación personal y social.

Imposible no agradecer, para pausar acá, el trayecto hilado, a partir de esta investigación. Con afecto, Flora. (Flora, 2022)

Luego de tres años sin sentir/nos como colectivo de manera sincrónica, nos en/trama/mos en una tertulia dialógica, comprometidas con el camino de investigación y la escritura de la tesis. La investigación nos ofrece el kairós de re/sonar juntas nuevamente y densificar las conexiones de la tesis.

¹³² Imperativo legado por los filósofos franceses Deleuze y Guattari (1976), ya explicado y presentado en tramos anteriores de la tesis.

Como señalamos, entendemos que la realidad se construye mediante los relatos que hacemos de ella, relatos que suceden dentro de una compleja red de contingencias y de circunstancias, resultando una realidad versionada y diversa a partir de nuestras intervenciones e interpretaciones (Villanueva, 2017).

La tertulia dialógica como con/versación, nos habilita a la construcción de significados colectivos a partir del diálogo inter/subjetivo entre y desde nos/otras en relación con el texto de la tesis leído-habitado previamente, de manera individual. Nos con/vocamos con el propósito de compartir/nos y entretejer decires/pensares/sentires que densifiquen las capas de sentidos y significados que conforman los pliegues finales de esta investigación.

Este tipo de con/versación colectiva no nos es extraña ni ajena. En el IFS la conocimos y vivenciamos durante las instancias de formación de formadoras/es, junto a Rebeca Anijovich, una de nuestras amigas argentinas, referente en el tema de práctica reflexiva.

Nuestros ejes orientadores son el diálogo y las relaciones de igualdad, ejes que nos conectan con los aportes de Freire (1997) desde su noción de educación liberadora. Para animarnos en la conexión de sentidos desde lo individual a lo colectivo, propuse con anterioridad, que cada una seleccionara un párrafo de la tesis que le haya generado mayores resonancias.

Durante la reunión sincrónica, leímos el párrafo seleccionado por cada una, compartimos por qué lo seleccionamos, así como las resonancias y conexiones que nos emergieron a partir de la lectura. Las demás, entretejimos otras ideas, reflexiones, sentires, interrogantes y núcleos de interés, configurando una verdadera con/versación rizomática.

Los aportes de todas se integran en una urdimbre colectiva, densifican el entramado. “La aportación de cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irre recuperable si no se tiene en cuenta” (Flecha, 1997 en Cardini, Paparella y Semmoloni, 2021, pág.14).

Antes de compartir nuestros decires/sentires/pensares entramados en la tertulia, les proponemos recorrer algunas tramas narrativas acerca del origen de las tertulias dialógicas. Estas tramas cobran especial sentido en el marco de nuestras opciones éticas-onto-políticas-epistemológicas-estéticas-poéticas (Suárez y Porta, 2021) en la investigación y la educación sexual.

Las tertulias dialógicas fueron creadas por Ramón Flecha quien comenzó a realizarlas junto a vecinas y vecinos de la Verneda-Sant Martí que se estaban alfabetizando o eran neolectores en la década del 80. Bajo esta dinámica leyeron, comentaron y disfrutaron de obras como el Ulises de Jame Joyce, La Odisea de Homero, Las Mil y Una Noches, Rayuela de Cortázar, los poemas de Safo y de Tagore, entre muchas otras. La escuela donde surgieron estaba ubicada en un barrio obrero, periférico, que había ido creciendo con la llegada de personas inmigrantes de diferentes lugares de España que llegaban a Barcelona con el fin de encontrar una vida mejor. Un barrio sin servicios, donde no llegaba el transporte público, con asentamientos populares y cuya población contaba con un nivel educativo muy bajo debido a que no habían podido

asistir a la escuela o terminar la escolarización básica. En ese momento, España atravesaba el fin de la dictadura franquista, y tomaban fuerza voces que reclamaban el derecho de todas las personas a recibir educación de calidad y gratuita, a participar democráticamente y acceder a la cultura (Sánchez Aroca, 1999).

La confluencia entre este barrio -por su entramado colectivo y proyección común- y Ramón Flecha -por sus convicciones y su trayectoria personal, profesional y académica- se unieron en un proyecto educativo, cultural, solidario y transformador. Ramón Flecha había leído mucha literatura clásica, había realizado tareas de alfabetización en asentamientos de Bilbao, y había estudiado materiales de Freire y propuestas pedagógicas y culturales transformadoras -por ejemplo, la Institución Libre Enseñanza, los Ateneos Populares, las Misiones Pedagógicas y el grupo teatral la Barraca que representaba obras clásicas en los pueblos-. Por su parte, en el barrio de la La Verneda Sant Martí, los ciudadanos se habían organizado en la Asociación de Vecinos de Verneda Alta con el propósito de definir cuáles eran las principales necesidades y de qué manera se podían mejorar las condiciones del barrio. Entre ellas, emergió la demanda por educación para personas adultas en un espacio que habilitara el aprendizaje y el intercambio de saberes a fin de participar activamente en la conformación de la incipiente democracia (Sánchez, 1999). Uniendo esfuerzos por el sueño común, Ramón Flecha guió el proceso de creación de la Escuela de Personas Adultas (Giner Gota; 2019), al que además se sumaron y apoyaron muchas entidades, asociaciones, diferentes partidos políticos de la época y otras personas vecinas que se ilusionaron con la iniciativa y la posibilidad de hacer posible una educación gratuita y de calidad para personas adultas en su barrio.

En este contexto nacen las tertulias dialógicas, propiciando un espacio íntimo de comprensión y aprendizaje colectivo. El objetivo era posibilitar -y demostrar que era posible- que este grupo de personas adultas que vivía en condiciones de pobreza y tenía un bajo nivel de alfabetización, accedieran a leer y disfrutar de las mejores creaciones literarias de la humanidad. Este propósito se sustentó en una convicción profunda: todas las personas, independientemente de su edad, posición socioeconómica y nivel educativo pueden comprender, interpretar y apreciar textos literarios clásicos (Cardini, Paparella y Semmoloni, 2021, pág.13-14).

En la tertulia dialógica virtual nos reunimos Flora, Simone, Marti, Zhora, Atenea, Alema y Kairós, un sábado de mañana del mes de julio de 2023. Casi como algo mágico, fue un sábado sumamente cálido en pleno invierno. La calidez del ambiente parece resonar en complicidad con la calidez de nuestro re/encuentro. La participación no fue total, pero cada una de las no asistentes tenía una situación importante, que nos compartió, además de manifestar que esto les significaba una sensación de pérdida.

Al inicio de la reunión compartimos el devenir de nuestras vidas, con/versando de nuestras familias, nuestros afectos y nuestros tránsitos profesionales en este tiempo de distanciamiento físico. En dos años que no nos hemos visto pasaron multiplicidad de cosas. Nuestras vidas han seguido. Continuamos revisando nuestras prácticas y creencias, construyendo nuestras sexualidades, sucedieron divorcios, estamos con las mismas o con nuevas parejas, llegaron nietas/os, se concretaron proyectos de vida de las/os hijas/os, hemos hecho viajes, han sucedido cambios en el trabajo, seguimos luchando con los mandatos de género, entre otras tantas cosas afectivas y afectantes que resuenan al inicio de la sobremesa virtual.



Figura N. 40., Nos/otras, las co-investigadoras. Elaboración propia (2018).

Las anécdotas circularon y mientras nos escuchábamos, nos sentí conectadas como en los tiempos en que trabajábamos juntas como formadoras, los hilos de la urdimbre tejida en el IFS sostienen esta conexión que trasciende el tiempo cronológico y las distancias físicas.

Durante la lectura del párrafo que cada co/investigadora seleccionó me con/movió una sensación de extrañamiento con mis propias escrituras. Mientras las escuchaba me preguntaba, *¿eso lo escribí yo?*

Por un lado, entiendo que esta sensación se debe a que estamos habitando el texto de la tesis en otro tiempo. Es nuestra voz en tiempos otros de la caminata, hoy somos otras. Esa, nuestra voz en el pasado, es una voz otra, una voz sin órganos, entretejida además, en el tiempo/espacio de la tertulia dialógica. Por otro lado, también debo reconocer que el extrañamiento se conecta con los estereotipos de feminidad y colonialismo epistemológico in/corporado -por motivos tanto sociológicos como biográficos- y que me han impulsado a des/autorizar mi propia voz en la investigación y escritura académica. Tal como he señalado, creer en mí misma y desafiar la epistemología patriarcal colonial interiorizada, es un viaje que lleva tiempo. Soy “pasajera en trance, pasajera en tránsito perpetuo” (Elsa Drucaroff en *La Greca*, 2018).

La tertulia dialógica nos permitió entramar sentidos y significados nuevos, algunos emergen como líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1976), mientras otros nutren y densifican conexiones de la obra. Tal como señala Alema, con orgullo y admiración de nosotras mismas, somos un grupo “tan diverso, pero tan complementario” (en tertulia dialógica, 2023).

En las siguientes líneas compartimos algunas de las resonancias y conexiones que circularon en la tertulia, siguiendo el concepto de voces sin órganos, las voces singulares se

diluyen en el nos/otras colectivo. En ocasiones identificamos algunas de nuestras voces, pero en otras muchas, escribimos desde ese nos/otras que nos constituye e identifica como formadoras de educación sexual de nuestro añorado IFS.

Nutrir y densificar conexiones

Aprender y enseñar educación sexual como rizoma

Todas nos senti/pensamos muy conectadas con la metáfora del rizoma, coincidimos en que ilustra con claridad lo que creemos sucede en el proceso de aprender educación sexual. Las/os niñas/os, como sujetas/os sexuales y sexuadas/os, conectan una y otra vez, en multiplicidad de sentidos, en diferentes momentos de sus vidas, desde diferentes vivencias, cuestiones de su sexualidad, hacen nuevas construcciones o densifican conexiones desde los procesos que pueden sostener en ese momento de su historia, de acuerdo a su desarrollo psico-sexual, cognitivo y socio-afectivo.

Ayer cuando me encontré con Kairós le comenté que leí la bienvenida y los títulos y realmente me conecté con el cuarto tramo, el tramo de la cocina. Me dejé llevar por el saber y el sabor. Me gusta mucho la cocina y me gusta mucho la metáfora del rizoma. La había leído al inicio de la obra. Creo que la idea del aprender y el enseñar como procesos rizomáticos ya la había escuchado antes, pero no recuerdo dónde. No vinculada específicamente a la educación sexual pero sí en el ámbito de la educación. (Atenea, en tertulia dialógica, 2023).

Atenea inicia la tertulia compartiendo la lectura de un párrafo del cuarto tramo de la tesis, “La creación: cocinar, sabor y saber”, en el que presentamos la metáfora del rizoma.

Entiendo que el proceso de aprender educación sexual se despliega como un rizoma. Si bien podemos ver algunas evidencias, es decir, existen aspectos visibles -conductas, comportamientos, decires- hay mucho aprendido y que se aprende pero queda subyacente, oculto a la vista, pero presente, una gran densidad de múltiples construcciones a las que no tenemos acceso de forma directa, incluso de las que las/os niñas/os no son conscientes. Algunas de esas construcciones se conectan, de multiplicidad de formas, con las evidencias visibles. Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro punto, por tanto las conexiones con esas evidencias - lo que se observa desde el exterior- a la interna de cada niña/o, difracta en diversas direcciones, direcciones impredecibles. De ahí que muchas veces nos asombremos ante sus respuestas, preguntas o comentarios, y nos preguntemos “¿pero cómo es que se le ocurrió pensar eso?, ¿por qué dice eso?, ¿de dónde saca eso?”. (Cuarto tramo de la tesis, pág. 208)

La analogía con el rizoma permite ilustrar y comprender la idea de la integralidad del enseñar educación sexual. Entendemos que este proceso es mucho más profundo y complejo que sólo transmitir información, aunque frecuentemente se confunde con ello o se cree que con ofrecer información ya se promueve el aprendizaje. En muchas ocasiones, la información que obtienen las/os niñas/os en la escuela no tiene anclaje en sus procesos, no promueve aprendizaje, para aprender se necesita una conexión corporal y de vivencia.

Todas/os las/os niñas/os construyen procesos de aprendizaje diversos y singulares, y eso es lo desafiante de la homogeneización que muchas veces desplegamos desde la escuela. Por más que tratemos ciertos temas con todas/os las/os niñas/os a la vez, cada una/o construye su propio proceso, a partir de construcciones internas y diversas. En este sentido nos conectamos con lo que señala Beatriz Janin (2020), Licenciada en Psicología argentina, invitada a esta obra a través de la voz de Simone en la tertulia dialógica.

Una cuestión central es pensar que el niño no es un producto liso y llano, efecto de un funcionamiento familiar y social, sino que, sin tener necesidad de recurrir a hipótesis biológicas, tiene ciertas disposiciones que le permiten, de un modo a veces azaroso, registrar e inscribir ciertas representaciones y no otras, vivenciar algunas situaciones como terroríficas y otras como placenteras, sin que esto se corresponda puntualmente con la situación misma. Un niño está atento a la realidad psíquica de los otros que lo rodean. Y de ella toma fragmentos, pedacitos, que elabora del modo en que puede. Y esto, ya desde el vamos, habla de una causalidad compleja, sobredeterminada. Es decir, todo niño arma un recorrido propio, dado por sus propias disposiciones y por el encuentro que pudo armar con los adultos que lo rodean. (Janin, 2020, pág.34)

Consideramos que la clave del enseñar educación sexual no está en la transmisión de información sino en la movilización de los sentires, en promover instancias que se transformen en verdaderas experiencias en el sentido de Larrosa (2006), impulsando ese anclaje corporal y vivencial que se requiere para aprender. Como docentes, necesitamos activar ese proceso a sabiendas de que cada niña/o construye su propio rizoma, elabora sus propias conexiones.

Este año me volví a encontrar con la posibilidad de estar a cargo de los seminarios de educación sexual en formación docente y me encontré con esos enredos, torsiones del aprender educación sexual, surgen nuevas preguntas, comentarios, aportes, inquietudes en las/os estudiantes a la luz de los cambios sociales, la pos pandemia, la virtualidad, cosas que quizás algunos años antes no hubiésemos pensado o hablado (Marti en tertulia dialógica, 2023).

Densificando las conexiones internas de nuestra obra, Zhora conecta lo rizomático con la imagen del caleidoscopio. Rescata la posibilidad de giros del caleidoscopio, el impulsar las transformaciones contando siempre con contención y sostén. Desde estos sentidos, senti/pensamos que la imagen del caleidoscopio se conecta fuertemente con el rol docente en la educación sexual, con la importancia de sostener, del estar disponible para contener y sostener el proceso de construcción, de/construcción y re/construcción de la sexualidad por parte de las/os niñas/os, tarea fundamental de las/os docentes en la educación sexual en la escuela.

En el proceso de aprender educación sexual observamos que existen multiplicidad de conexiones, internas, invisibles, zigzagueantes, acentradas, no jerárquicas, que se densifican, nutren, difractan indefinidamente, en un proceso que ocurre durante todo el ciclo vital.

Simone comparte el fragmento que seleccionó de la tesis,

Nuestros decires no están despojados de localización. Lo que vemos, pensamos, sentimos y decimos está en función de nuestra propia especificidad como cuerpos generizados y de nuestra posición en la dialéctica de saber-poder (Foucault, 2000) (Primer tramo de la tesis, pág.28)

Conecta este fragmento de la tesis con un texto de Beatriz Janin (2020), a quien ya mencionamos líneas más arriba. Si bien la autora hace referencia a la relación de madre y padre con sus hijas/os, senti/pensamos que se conecta con el rol docente en educación sexual en la escuela.

Un niño puede ser visto como un cuerpo a ser alimentado, cuidado, sin que se ponga en juego el erotismo, como en los casos de hospitalismo. Niño-cosa con el que no se juegan los deseos ni se construyen historias. O puede ser erotizado sin ternura, en un movimiento en que la caricia misma llega a ser lacerante, al no estar mediatizada por la represión maternal. Si el niño queda sujeto a una sexualización excesiva, si se lo toma como "juguete erótico" (por ejemplo, si la madre le da el pecho para sentir placer y sin tener en cuenta las necesidades del niño), quedará a merced de la sumatoria de la excitación materna y la propia, indiferenciadas (...)

Ya con las primeras caricias los padres transmiten su modo de desear y de amar, pero también sus prohibiciones, así como sus modelos de vínculo con el otro.

Pero, además, los padres deben sentirse ellos mismos vivos, registrando su propio empuje interno para decodificar los afectos del niño y para proyectarlo en un futuro (Janín, 2020, pág. 39).

Desde la idea del enseñar educación sexual como rizoma, te/nos invito a pensar en todo lo que se pone/ponemos en juego en la intra/acción con las/os otras/os, en el encuentro con las/os estudiantes al momento de enseñar educación sexual. La educación sexual en la escuela se configura en ese entramado de inter/conexiones entre niñas/os, docentes, comunidades e instituciones con historias.

Recuerdo la maestra jovencita que una vez nos compartió en uno de los cursos del IFS que ante el relato de abuso sexual de una de las niñas de su clase no pudo hacer otra cosa que abarazarla y llorar con ella porque ella también había sido abusada cuando era niña. Estas historias forman parte de la trama, se entretienen, no las podemos perder de vista. La educación sexual en la escuela se da en inter-subjetividad (Simone en tertulia dialógica, 2023)

Las/os niñas/os también son sujetas/os con historias, sujetas/os sexuadas/os y sexuales, antes y durante la asistencia a la escuela, son cuerpos generizados, tienen sus propias historias de vida, nos desmarcamos de concebirlas idealizadas/os y a-históricas/os. Desde estos sentidos nos interpelan multiplicidades de preguntas, sobre todo ante el desafío de una educación sexual contextualizada.

Este año he trabajado con muchas/os niñas/os que llegan al ataque de pánico, y una dice qué increíble, son niñas/os. Su cuerpo es un lugar que no quieren habitar porque no saben manejar las sensaciones, están más seguras/os en la virtualidad, donde tienen el control. Actualmente observamos que hay cada vez más niñas/os menos conectadas/os con las sensaciones, con el sentir de su propio cuerpo. Esta desconexión se ha acentuado en el contexto tecnológico-virtual que vivimos, y a eso le sumamos las violencias que generan arrasamiento psíquico y disociación corporal. Se desdibuja el cuerpo como lugar de conexión. Creo que es importante preguntarnos si es lo mismo enseñar educación sexual a alguien que ha vivido el arrasamiento en su

cuerpo o la erotización adulta que en las/os niñas/os que no lo han padecido. Estos también son los desafíos que tenemos las/os docentes cuando estamos en la escuela con estos temas. Cuando notamos que un niño/a queda pálido o callado ante un tema de educación sexual, cuando sentimos que hay algo que no puede, cuando trabajamos un determinado tema. Estas cuestiones y preguntas son importantes en una educación sexual contextualizada, que atiende a la singularidad, desde un enfoque integral (Simone en tertulia dialógica, 2023).

Creemos imprescindible pensar en futuras investigaciones que se funden en lo que dicen, sienten y viven las/os niñas/os acerca de su sexualidad. Posicionarnos desde lo decolonial y las pedagogías feministas, implica asumir una perspectiva generacional en la educación sexual y en la investigación, desmarcándonos del adultocentrismo que sesga la intra/acción con las/os niñas/os en esta temática.



Figura N. 41. Cuerpo sexuado. Dibujo realizado por niñas/os de 7 años en la escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).



Figura N. 42. Dibujo de familias realizados por niñas/os de 5 años en la escuela pública uruguaya. Elaboración de Nayla (2022).

Nuestra heterotopía en la historia de la educación sexual en el país

No pude elegir ningún párrafo porque al leer el texto me despertó mucha nostalgia, me invadió la emoción. Sentí mucha nostalgia de lo que hacíamos juntas en el IFS. Me conecté con la metáfora del caleidoscopio. Sentí que se conecta con lo que vivíamos en el IFS, tantas miradas, puntos de vista, sentires, vivencias que nos enriquecían. Los viajes por diferentes puntos del país y los distintos momentos en que pudimos habilitar que las/os maestras/os se conectaran con su sentir, que se alejaran de la posición de tener que demostrar que tiene el saber y el control de sí, del conocimiento y de las/os otras/os en la clase. Fue uno de los mejores trabajos que he tenido. (Zhora en la tertulia dialógica, 2023)

Muchas veces escuchamos decir que las personas pasan y las instituciones quedan. En nuestro caso se ha dado al revés. Las personas hemos ido más allá de la institución. El IFS dejó de existir y nos/otras continuamos rizomáticamente conectadas. La institución tenía una gran fragilidad de la cual no nos dimos cuenta y las personas construimos mucho allí. Vivimos una verdadera heterotopía de la que somos conscientes recién ahora, senti/pensando/nos desde la lejanía temporal.

El IFS fue una verdadera construcción colectiva que dejó huellas imborrables en nuestras vidas. Fue una experiencia en el sentido de Larrosa, una experiencia que nos movilizó desde adentro. En lo personal me dejó una profunda huella que hace que hasta el día de hoy sienta angustia por su pérdida. Luego de que las actuales autoridades decidieron desarmar el IFS, me quedé congelada por un largo tiempo, no podía escribir, tenía tanto dolor que no podía escribir, no lo podía poner en palabras. En el camino de investigación, mis amigas/os de Griden me aconsejaron que volcara ese dolor en la escritura, que utilizara la escritura para procesar el duelo. Mirando ahora la obra escrita, senti/pensándola desde el lugar de felicidad que disfruto actualmente en la escuela, confirmo que fue acertado a haberme sentado a escribir en aquél entonces, a vomitar las palabras de enojo, dolor e impotencia ante la irremediable pérdida de ese espacio tan valioso para la Educación Sexual en el país, para las/os niñas/os, para las/os colegas, las escuelas y para nos/otras mismas. (Kairós en tertulia dialógica, 2023).

Lo que tú viviste en este tiempo yo lo viví en el año 93 y 94, en aquella época llena de ilusiones, sentía que la propuesta del primer programa de educación sexual en el sistema educativo público era buena para el país y la podíamos sacar adelante, y sin embargo quedó ahí tronchado (Alema en tertulia dialógica, 2023).

Flora selecciona un párrafo del primer tramo en el que planteamos cuatro acontecimientos de la historia de la educación sexual en nuestro país y enfatiza en que lo vivido y construido en el IFS forma parte de esa historia. Somos parte de la historia de la educación sexual en Uruguay.

A sabiendas de los sesgos de nuestro recorte, nos detendremos en cuatro acontecimientos que consideramos nodales en el complejo y rizomático proceso histórico de incorporación de la educación sexual en el ámbito de la educación pública formal uruguaya, desde inicios del siglo XX hasta la actualidad: las primeras formas impulsadas por la pionera, maestra y médica, Paulina Luisi en la década del 1920; las composiciones desde el discurso científico planteadas entre 1930 y 1970; las nuevas formas a fin de siglo, mediante el primer programa de sexualidad de la década del 1990; y por último, la cristalización del Programa de Educación Sexual (PES) en ANEP en las primeras décadas del siglo XXI. (Primer tramo de la tesis, pág.37)

La historia se repite, como dijimos en el primer tramo, Silvana Darré (2005) señala que la historia de la educación sexual en Uruguay no parece seguir un modelo de evolución progresiva. De igual modo, podemos afirmar desde nuestras propias experiencias, que lo construido durante la marcha deja huellas imborrables, impulsa y provoca cambios y transformaciones, en personas e instituciones.

A partir de nuestro tránsito en la escuela actualmente, podemos constatar que muchísimos docentes siguen sosteniendo la educación sexual integral en las aulas, garantizando el derecho de niñas y niños en la escuela pública. La evolución de la educación sexual en la escuela pública se podrá detener o enlentecer, pero nunca volver atrás.

Somos semilla

Lo que sentimos ante la pérdida del IFS nos convoca a la resiliencia, a la acción micropolítica. Como dice Zhora (2023), somos semilla.

En el IFS logramos interiorizar e in/corporar la integralidad, concretar una propuesta de formación integral yendo más allá de lo discursivo. Todo lo construido no se pierde porque cerró la institución, sino que se transforma. Todas somos semillas, semillas evolucionadas porque lo vivenciado nos madura. La experiencia del IFS fue performática. Educamos en sexualidad todo el tiempo, desde los roles y lugares que desempeñamos y de ahí que las transformaciones que se suscitaron en nosotras durante el tiempo compartido en el IFS están siempre implicadas en las interacciones que tenemos con los otros, estemos donde estemos (Zhora en tertulia dialógica, 2023).

Alema conecta nuestro tránsito en el IFS y lo que nos sucede al desarticularse la institución con el concepto de devenir, explicado en la Bienvenida. El devenir según Deleuze “consiste en convertirnos en objeto activo de otro modo de subjetivación, a partir del cual empieza otra composición, otro ser, otro sujeto” (Barroso 2006, pág. 252).



Figura N. 43. Docentes de Educación Física en jornada de Educación Sexual organizada desde la Coordinación del IFS. Elaboración propia (2019).

Lo que narramos en esta obra es parte de nuestro devenir, algunos fragmentos afectivos y afectantes en el devenir de estar siendo docentes/formadoras/investigadoras. Una de las pocas certezas de este proceso es que nos hemos transformado y seguimos transformándonos.

Somos semillas en el camino de investigación y esta tesis que habitamos se ofrece como unas de las tantas oportunidades germinales.

Intentando cerrar este tramo y casi al cierre de la tesis, más allá de las formas, nos conectamos con lo dicho por La Greca (2018), si bien la tesis, nuestra obra, en sí misma es parte de los requisitos de la cursada de maestría, en su escritura me/nos moviliza una profunda intención de inter/locución, al fin y al cabo, hacemos todo esto porque queremos entablar un diálogo entre nosotras/os, entre nosotras/os y unas/os otras/os, esperadas/os o impredecibles (La Greca, 2018).



"Pliegues"

Subte Municipal - Sala Mayor / 2007

Telas, hilos, pieles, fibras. Medidas variables.

"Para mí es un útero, pero para el espectador puede ser lo que guste. Pero para mí es un útero por que hay que volver a lo primario, a lo primigenio, y tratar de volver hacia adentro de nosotros mismos. Somos fugitivos de nosotros mismos. Para disfrutar más de la vida tenemos que calmarnos y rever las cosas de otra forma. No correr y estar siempre apurados. Disfrutar más de lo esencial."

Margaret Whyte (2007).

¿Tramo final? Coda (un no final)

En música, la coda refiere a esa sección de una construcción musical que nos prepara para el final¹³³. El término proviene del italiano cola. Y tal como sucede en la música, la coda en esta tesis no es un agregado, es una necesidad estructural, es este espacio que nos genera la sensación de que vamos llegando al final. Hemos transitado/habitado los diferentes tramos de esta obra a la que ya es tiempo de dar cierre. Sin embargo, esto no significa que finalice definitivamente. Como dijimos en la Bienvenida, es una creación abierta, in/determinada, in/acabada, una obra a ser re/creada y re/significada por quienes la habitemos en cada encuentro, de ahí el sentido de la denominación de Coda (un no final).

La música me/nos acompaña siempre. Es parte de nos/otras, de nuestro rizoma de vida y del rizoma de enseñar educación sexual. Nos conecta con el canto, el baile, el placer, las sincronías, el re/sonar juntas/os, el sentir/nos cuerpo/cuerpos sexuado/s vibrante/s en conexión con otras/os. Conecta con lo placentero, afectivo, comunicacional y creativo de nuestra sexualidad. Nos conecta con experiencias que nos movilizan desde adentro (Larrosa, 2006), con talleres y propuestas de educación sexual en los que la música siempre forma parte, con instancias de formación con maestras/os y entre nos/otras como formadoras, con experiencias como aquellas en las que nos unimos todas las formadoras del IFS en un coro de voces al cierre de uno de los encuentros de formación de formadoras/es, hace algunos años atrás, antes de la pandemia de Covid-19, cuando aún existía el IFS. Desde este sentir/vibrar/reverberar la música, surge la metáfora de Coda elegida para este último tramo de la tesis. Indudablemente habita/habítamos una investigación (auto) biográfica narrativa.

Usamos seudónimos en el trayecto para que nadie sea reconocible, esta tesis es voz colectiva, somos voces sin órganos. En el entramado urdimos lo que nos unía como formadoras de educación sexual en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de

¹³³ En estas líneas reverbera la voz de Jacinta, profesora de música, una amiga, cómplice de muchísimas experiencias musicales que horadaron en lo profundo de mi estar siendo mujer, educadora y maestra investigo. “Mi profe”, “la dire” del coro, compañera también del IFS. A través de whatsapp, en una mañana preciosa de fines de agosto de 2023, intercambiamos ideas y despertó mi inspiración. Como siempre lo ha hecho desde que la conozco, me anima a poner en valor mi voz. Sus palabras se conectan con lo que siento, siempre ha tenido esa capacidad de conectar/me con la emoción y lo afectivo casi sin esfuerzo. Hablamos de los sentidos de la coda en la música, de lo que se siente en ese momento de la obra, y de lo que busco como compositora. En la ida y vuelta de mensajes se conectaron el amor, las relaciones sexuales, el placer, la in/timididad, una multiplicidad de intensidades conectadas con la sensación de “prepararnos para el final” que queremos ofrecer en este tramo de la tesis. Mientras escribo pienso en el coro, en Suenalindo, en cómo ahora es parte de mi vida, y en la vida de mi compañero de ruta, al que nunca pensé años atrás ver/sentir cantar en un coro en público. Creo que él tampoco lo había pensado antes. Llegué a Suenalindo gracias a las compañeras de Educación Artística con las que trabajé en el IFS. Realmente la experiencia del IFS, nuestra heterotopía (Foucault, 1994) cambió mi vida en una diversa, policromática e impredecible multiplicidad de sentidos.

Educación Inicial y Primaria en Uruguay, así como lo que nos conecta a la distancia desde nuestros actuales roles en la comunidad educativa. Los hilos que nos conectan no sólo refieren a las ideas compartidas, las que configuran nuestra posición docente en relación a la educación sexual en la escuela, sino también, desde los aportes del paradigma indiciario, a los detalles, a lo irrepetible de los aportes singulares en cuanto al aprender y el enseñar educación sexual en la escuela.

La obra nos trasciende como sujetas. La tesis no tiene objeto ni sujeto, es un movimiento de des/territorialización, un agenciamiento maquínico, al decir de Deleuze y Guattari (1976). No es atribuible a una sujeta o sujetas, es una multiplicidad, voces sin órganos, está hecha de fechas, in/terioridades, ex/terioridades, líneas de articulación afectivas y afectantes, intensidades, estratos, capas polifónicas, pliegues, mesetas, líneas de fuga, in/timidades y ex/timidades.

Atribuir la tesis a una sujeta o sujetas, sería descuidar la ex/terioridad de sus relaciones contigo/con ustedes, incluso con nos/otras mismas que somos otras al encontrarnos nuevamente con la obra en otro tiempo. Sería no considerar por ejemplo tus sentires/decires/pensares que se interconectan y difractan en multiplicidad de direcciones en este momento en que habitas la obra. Es por esto que, desde las primeras páginas, afirmamos que esta obra hoy te/me/nos pertenece, mañana no.

En la coda en/trama/mos una última creación textil de Margaret Whyte, denominada pliegues. La artista señala que para ella esta composición es un útero, pero afirma que para las/os espectadoras/es puede ser lo que gusten, tal como senti/pensamos que sucede con el textos de esta tesis.

Tanto la idea de pliegues como de útero mencionadas por Margaret nos conectan con el proceso del camino de investigación. El útero se vincula intensamente con el proceso de transformación performático que vivenciamos en el tránsito desde un enfoque de investigación cualitativo clásico hacia un enfoque de investigación (auto) biográfico narrativo.

Comenzamos el trayecto de investigación sosteniendo la importancia de la no implicancia, incluso menospreciando las propuestas que lo planteaban como posible. Estábamos convencidas que existía la posibilidad de construir un conocimiento objetivo, buscábamos alejarnos de entramar subjetividades, y nos impulsábamos a seguir fugitivas de nos/otras mismas (Whyte, 2007). Reproducíamos, sin ser conscientes de ello, el silenciamiento, la represión y subordinación epistemológica patriarcal y colonial de nuestras voces, creíamos firmemente que para legitimar una investigación era necesario de nobis ipsis silemus (sobre nosotras/os callamos).

En el trayecto, nos aventuramos, aunque no sin grandes reticencias, a urdir y construir una investigación desde un enfoque otro. Sentimos/pensamos/palpitamos el enfoque (auto) biográfico narrativo. Hoy siento que este enfoque ha sido una verdadera epifanía en nuestro

camino, en la caminata del GRIDEN, en la cursada de la Maestría en Teorías y Prácticas de la Educación de UdelaR, en mi vida personal.

Desde este enfoque otro, intentamos desplegar una investigación hermenéutica, pos cualitativa y narrativa. La senti/pensamos en sincronía con nuestros posicionamientos en la educación sexual, feminista, decolonial, performativa e integral.

Construimos un camino metodológico sin ataduras ni sujeciones prefijadas, dejádo/nos afectar, desafiando nuestras concepciones in/corporadas, poniendo en valor lo afectivo, erotizando el proceso de investigar, la implicancia subjetiva, la experiencia, lo que me/te/nos nos pasa como sujetas/os mientras estamos/siendo investigación.

Los entramados de voces y la tertulia dialógica significaron instancias experienciales claves en el proceso de agenciamiento micropolítico desplegado a lo largo del trayecto.

Desplegamos una estrategia metodológica entre/voces (Berkin y Kaltmeier, 2012). La unidad mínima no ha sido la voz de una persona, ni la obra, ni la idea, o el significante singular, sino el ensamblaje de voces sin órganos que puso en juego las multiplicidades de territorios, devenires, afectos, acontecimientos, siempre en colectivo y que desborda nuestra humanidad como organismos.

Construir la opción ética-onto-política-epistemológica-estética-poética en la investigación supuso pliegues y repliegues. Ha sido y está siendo un camino colmado de incertidumbres, torsiones, resistencias, zigzagueos. Buscamos investigar/me/nos y escribir/me/nos desde nos/otras, viajando hacia adentro de nos/otras mismas, hacia nuestros úteros. Supuso volver a lo primigenio, hacia nuestras concepciones, re/conociendo nuestras sujeciones atávicas epistemológicas para abandonarlas y legitimar en/desde nos/otras una ciencia de la interpretación, de la perspectiva parcial, de la objetividad feminista y decolonial.

La investigación nos ofreció el Kairós para interrogar/nos en profundidad en cuanto al aprender y el enseñar educación sexual en la escuela, para viajar hacia adentro de nos/otras mismas, he ahí otra de las conexiones con la obra de Margaret Whyte. Nos dimos el tiempo/espacio para interrogar/nos y construir cómo entendemos estos procesos desde nuestras voces y posicionamientos como formadoras de educación sexual, en un proceso de des/territorializar/me/nos y re/territorializar/me/nos.

En términos de Remi Hess (2005), hemos asumido un doble desafío, el producir una obra que sea nuestra y producir/nos en la obra misma.

En el camino, renunciamos y nos alejamos de la intención tecnocrática, hegemónica, colonial y patriarcal de enunciar una verdad que se instituyera como universal. Abandonamos el propósito de construir un relato que se instituyera como relato legitimado en el ámbito educativo y se convirtiera en un relato hegemónico didáctico pedagógico de la educación sexual en la escuela. Abrazamos la idea de re/sonar juntas, como colectivo, en diálogo con amigas/os teóricas/os, dejándonos afectar por lo irreplicable, los detalles, para construir un

conocimiento que sabemos es inconcluso, implicado y situado, que se produce en intra/acción y en inter/subjetividad.

El aprender y el enseñar se configuran como mesetas del rizoma investigativo. Es decir, una multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos y superficiales, que se extienden y difractan en multiplicidad de direcciones, en la tesis y en quienes la habitamos, formando el rizoma. De este modo, el aprender y el enseñar no están ni al principio ni al final de la tesis, sino que están en el medio, y como mesetas, son regiones repletas de intensidades, que vibran sobre sí mismas, difractan y abren diversas líneas de fuga.

El enfoque investigativo (auto) biográfico narrativo supuso repensar y re/conceptualizar el proceso mismo de escritura de la tesis. De/construir la colonización de nuestras voces como mujeres, maestras, educadoras sexuales, investigadoras desde/en la educación. Nos ofreció la posibilidad de encontrar la voz del corazón, la búsqueda y legitimación de nuestra propia voz interior (Nachmanovitch, 2014, en Aguirre y Porta, 2019, pág.751).

El texto que habitamos dista radicalmente del que presentamos inicialmente como proyecto de tesis. La escritura performática, corporizada, se convirtió, en términos clásicos, en un método de investigación.

Desde el convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y eso, el sentido o el sinsentido, es algo que tiene que ver con las palabras. Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos. Y el modo como actuamos en relación a todo eso. (...)

Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que sólo palabras. (Larrosa, 2011, 3er. párrafo)

Escribir la tesis desde este enfoque de investigación otro, nos ofreció la oportunidad de transformar/me/te/nos, “se escribe según la conocida expresión de Foucault, para ser otro del que se es (...), transformación que afecta al propio pensamiento en el movimiento de escribirse” (Larrosa, 2019, pág.93), lo que sin dudas nos afectó como investigadoras y en la creación de esta obra

Devenir en escritura performática en el devenir de la investigación fue sin duda un camino o estrategia de investigación. Al escribir fui realizando nuevas y múltiples conexiones, tanto en el Diario de Investigación, soporte vivo y palpitante de todo el

recorrido, como en el propio cuerpo de la tesis. En sus texturas, en sus pliegues, en su construcción, se producen nuevas ideas, difractan nuevas conexiones, se abren puertas y surgen desplazamientos en el camino de investigación. Pero a su vez cambio, me modifico a mi misma mientras estoy siendo investigación (Diario de investigación, 15 de febrero de 2022)

Las co/investigadoras al cierre del trayecto señalan ex/trañar mi voz, la voz que conocían cuando era Coordinadora en formación en servicio. El IFS ya no existe. Nos/otras somos otras. Compartimos historias, sentires, pensares, decires, pero caminamos por caminos otros. Me pregunto qué pasó con aquella voz, la voz que ellas extrañan. Ya no soy la misma que era.

Siento/pienso que investigar/me y escribir/me desde el enfoque (auto) biográfico narrativo me transforma. Esta es mi voz ahora, luego de transitar seis años de investigación. Por primera vez en mi vida siento que mi voz está en el texto de la tesis que escribo. Nunca antes había sentido en/tramar/me con mi propia voz en una investigación.

Siento que fluyo en palabras, me siento a mi misma al escribir, me dejo afectar por la ex/terioridad y mi propia in/terioridad, me autorizo y autorizo mi voz al escribir. ¡Ya era hora! Dejé atrás mis tiempos de fugitiva y de subordinación académica. Esta es mi voz, nuestra voz, la voz del colectivo. Nuestras voces sin órganos en relación a lo pedagógico y didáctico de la educación sexual en la escuela, en/desde la educación.

Al cierre del trayecto, puedo afirmar que la docencia y el investigar desde el enfoque (auto) biográfico narrativo son muy cercanas como experiencias (Larrosa, 1996). Son experiencias que me/te/nos atraviesan, me/te/nos tocan directamente en todas las dimensiones del ser. Me/te/nos mueven desde adentro, atraviesan el cuerpo. Me/te/nos tocan en nuestro sentido del yo, del mundo, de las/os otras/os, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios (Ellsworth y Acaso, 2011 en Carrasco, 2017).

Finalmente, al dar cierre al proceso, desde una perspectiva amplia y holística, re/conozco cómo los trayectos individuales y colectivos en educación sexual se conectan y generan resonancias imbricadas en lo que entendemos por enseñar y aprender en esta temática.

La única conclusión a la que puedo arribar al cierre de la tesis, es que es im/posible llegar a concluir, si bien es posible entramar algunas hilos desde la teoría y desde las experiencia, el cómo entendemos el enseñar y el aprender educación sexual en la escuela son construcciones situadas desde nuestros posicionamientos. No pretenden ser concepciones generalizables, y sobre todo, son conceptos im/permanentes, in/acabados. En nuestras construcciones reverberan nuestras historias, las culturas que hemos ido in/corporando (Diario de investigación, 17 de abril de 2023)

Desde los desplazamientos, incertidumbres y perturbaciones del trayecto investigativo, nos dimos cuenta que no pretendemos buscar resultados finales y concluyentes. Buscamos develar y problematizar las propias concepciones acerca del aprender y enseñar educación sexual en la escuela, así como el propio proceso de estar/ser/sentirme investigación. A partir de este camino se han abierto nuevos interrogantes e ideas hacia rutas imprevistas, líneas de fuga que nos impulsan a seguir pensando y pensándo/nos como investigadoras en/desde la

educación sexual, desde unas formas de conocer que no eluden el no saber (Atkinson, 2015), donde tenemos en cuenta que la afectividad es parte de nuestras investigaciones y que el aprendizaje real es siempre un proceso que nos afecta (Carrasco y Villanueva, 2019).

Como decíamos en la Bienvenida, escribir no tiene nada que ver con significar sino con deslindar, cartografiar, incluso futuros parajes, al decir de Deleuze y Guattari (1976), de ahí que en esta coda, resuena la voz de Alema,

Si lo que buscamos es urdir y entamar lo que entendemos por enseñar y aprender educación sexual en la escuela, no podemos terminar la obra sin desafiar/nos a re/ reflexionar e invitar/nos a pensar qué se puede hacer, más allá de todo lo hecho y todos los testimonios ofrecidos, por esta temática en la escuela pública uruguaya o en la educación formal uruguaya, sobre todo en este momento de Transformación Curricular. Esto es, invitarnos a seguir pensando y aportando a los que se ha querido conquistar desde inicios del siglo XX en el país. (Alema en la tertulia dialógica, 2023)

Somos voz/voces de mujeres, autoras y autorizadas desde un lugar colectivo de enunciación al que llegamos luego de un largo camino que debemos emprender por identificarnos con un género que ha sido convencido de que su experiencia y su palabra nada tenía que aportar a la riqueza de la humanidad (Elsa Drucaroff en La Greca, 2018).

Viajar hacia adentro de mi/nosotras, y salir/me/nos hacia ustedes latiendo en palabras, sintiéndonos voces autorizadas, ha sido y continúa siendo un largo viaje de empoderamiento epistemológico, sin dudas una acción micropolítica. Un viaje que lleva tiempo... Todos los movimientos, ex/teriores e in/teriores vivenciados en el camino de investigación, incluso el duelo de la dilución del IFS, abrieron puertas a la comprensión de sentidos otros de investigar, ofrecieron el tiempo de Kairós para creer en nosotras mismas y nuestras voces implicadas en la investigación en/desde educación sexual. Por ello es que hablamos de agenciamiento micropolítico. La trans/formación lleva tiempo... "una nunca puede conocerse, sino solamente narrarse" (Simone de Beauvoir, 1966, pág.398). Soy/somos pasajeras en tránsito perpetuo (Elsa Drucaroff en La Greca, 2018).

El kairós es bello, en las representaciones aparece con una balanza desequilibrada en su mano izquierda pues él es su propio equilibrio, tiene su propia medida, su propio espacio, su propio tiempo. Llegados al terreno del kairós solo queda la narración. No hay leyes. No hay regularidades. La historia no predice sino que recupera, narra, relata los pliegues que han de ser memorables (Diario de investigación, 23 de julio de 2021)

Abreviaturas y siglas utilizadas

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

CEIP - Consejo de Educación Inicial y Primaria

CES - Consejo de Educación Secundaria

CFE - Consejo de Formación en Educación

CODICEN - Consejo Directivo Central

CETP - Consejo de Educación Técnico Profesional

DDHH - Derechos Humanos

DGEIP - Dirección de Educación Inicial y Primaria

DGES - Dirección de Educación Secundaria

DGETP - Dirección de Educación Técnico Profesional

FHCE - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

GGUU - ONG Gurises Unidos

GRIDEN - Grupo de Investigación en Docencia desde un Enfoque Narrativo

IFS - Instituto de Formación en Servicio

MEC - Ministerio de Educación y Cultura

ONU - Organización de Naciones Unidas

PEIP - Programa de Educación Inicial y Primaria

PES - Programa de Educación Sexual

SEXUR - Instituto de Formación Sexológica Integral

UdelaR - Universidad de la República

UNFPA - Fondo de Población de las Naciones Unidas

Índice de figuras

Figura 1: Docentes en una de las jornadas de los cursos del Área de Educación Sexual del IFS de CEIP. Uruguay (2014).	29
Figura 2: Docentes en una de las jornadas de los cursos del Área de Educación Sexual del IFS de CEIP. Uruguay (2017).	29
Figura 3. Producciones de niñas/os de 5to año de educación primaria durante un Taller de Educación Sexual. Uruguay (2022).	33
Figura 4. Libro “Un niño un libro” de Sexto año, Uruguay: ANEP, CODICEN	67
Figura 5. Foto del grupo de estudiantes de 6to año de la escuela pública donde comencé a enseñar educación sexual en la década del 90. Actualmente, todos/os son personas adultas de más de 30 años de edad.	69
Figura 6. Logo del Instituto de Formación en Servicio de CEIP (2014)	80
Figura 7. Foto durante una de las instancias de formación de formadoras/es en el IFS, Área de Educación Sexual. Elaboración propia (2018).	83
Figura 8. Consigna y producciones de niñas/os de 2do año en el marco de una secuencia de estereotipos de género en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2010).	86
Figura 9. Somos GRIDEN. Elaboración propia (2021)	100
Figura 10. Estamos siendo GRIDEN. Elaboración propia (2021).	101
Figura 11. Niñas/os de 2do año de educación primaria en un taller de educación sexual en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).	110
Figura 12. Aguja de crochet de la abuela Pilar. Elaboración propia (2023).	120
Figura N 13- Lo que queda. Detalle de la instalación realizada en el Espacio de Arte Contemporáneo. Margaret Whyte (2012).	129
Figura N. 14- Niñas/os de educación inicial 5 años en un taller de educación sexual en la escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).	131
Figura N. 15. Diagrama de algunos de los actantes afectantes en el devenir en entramados.	138
Elaboración propia (2023).	138
Figura N. 16. Stand en muestra abierta a familias en escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2012)	144
Figura N. 17. Foto de la instalación de las representaciones gráficas de nuestros trayectos en educación sexual hasta la llegada al IFS. Jornada de formación de formadoras del Área de Educación Sexual del IFS . Elaboración propia (2018).	149
Figura N. 18. Foto de niñas/os de Nivel Inicial 5 años y primer año en un taller de educación sexual en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).	159

Figura N. 19. Diseño en papel del entretreído de resonancias y conexiones vinculado a cómo entendemos el proceso de aprender educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2022).	166
Figura N. 20. Diseño en papel del entretreído de resonancias y conexiones vinculado a cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2022).	166
Figura N. 21. Diseño digital del entretreído de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de aprender educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).	167
Figura N. 22. Diseño digital del entretreído de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).	168
Figura N. 23. Lluvia de palabras asociadas al concepto de sexualidad escritas por niñas/os de 6to año de educación primaria, al cierre de una secuencia de talleres de educación sexual en la escuela pública uruguaya. Elaboración de Nayla (2022).	184
Figura N. 24. Diseño digital del entretreído de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de aprender educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).	188
Figura N. 25. Niño de escuela pública jugando a ser papá a partir de juguetes que se ofrecen en el patio del recreo. Aprender es por encima de todo una cuestión de relaciones con actantes humanos y no humanos. Elaboración propia (2022).	191
Figura N. 26. Niño de 6to año de educación primaria explicando a una persona adulta acerca de los cambios en la pubertad durante una muestra abierta a las familias. Elaboración propia (2013).	195
Figura N. 27. Cartel anunciando una jornada de recreo sin sexismo organizada por niñas/os de 6to año. A partir de los resultados de una investigación que realizaron sobre la existencia de las desigualdades de género en los recreos de la escuela, decidieron organizar actividades para promover la transformación de la situación en la escuela. Elaboración propia (2011).	198
Figura N. 28. Grupo de nivel inicial 4 años en un taller de educación sexual en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2011).	200
Figura N. 29. Rizoma. Fuente: https://derivassutopicas.wordpress.com/2015/07/12/rizoma/	205
Figura N. 30. Taller de educación sexual con niñas/os de nivel inicial 5 años en escuela pública uruguaya. Elaboración, Nayla (2018).	207
Figura N. 31. Niña de 5 años, en un salón de escuela pública uruguaya, observando láminas de cambios corporales disponibles en el aula. Elaboración propia (2013).	207
Figura N. 32. Diseño digital del entretreído de resonancias y conexiones acerca de cómo entendemos el proceso de enseñar educación sexual en la escuela. Elaboración propia (2023).	208
Figura N. 33. Siempre educamos en sexualidad. Rincones de juegos y juguetes en Nivel inicial 3 años (niñas/os que actualmente son mayores de edad). La educación sexual está siempre presente, en este caso en el momento de selección de los recursos en clave no sexistas. Elaboración propia (2008).	212
Figura N. 34. Club de Ciencias de 6to año de escuela pública que investiga los mensajes sexistas de los videojuegos que utilizan las/os niñas/os de 5to y 6to de su escuela. Elaboración propia (2012).	215

Figura N. 35. Diferentes situaciones de la vida escolar en las que enseñamos educación sexual como eje transversal en el nivel inicial. Elaboración de Nayla (2019).	223
Figura N. 36. Juego cantado durante una jornada de los cursos del Área de Educación Sexual en el IFS. Elaboración personal (2018).	228
Figura N. 37. Juego de tablero elaborado por maestras/os en el marco de los cursos del IFS. Elaboración personal (2019).	228
Figura N. 38. Propuesta lúdica en jornada de formación de formadoras del Área de Educación Sexual. Elaboración personal (2019).	229
Figura N. 39. Cuerpo sexuado modelado por niño de 2do año de educación primaria en una escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).	234
Figura N. 40., Nos/otras, las co-investigadoras. Elaboración propia (2018).	243
Figura N. 41. Cuerpo sexuado. Dibujo realizado por niñas/os de 7 años en la escuela pública uruguaya. Elaboración propia (2013).	247
Figura N. 42. Dibujo de familias realizados por niñas/os de 5 años en la escuela pública uruguaya. Elaboración de Nayla (2022).	247
Figura N. 43. Docentes de Educación Física en jornada de Educación Sexual organizada desde la Coordinación del IFS. Elaboración propia (2019).	249

Bibliografía

- Abracinskas, Lilian; Puyol, Santiago; Iglesias, Nicolás y Kreher, Stefanie (2019). *Políticas Antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo, Uruguay: MYSU. Disponible en: https://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2019/10/Poli%CC%81ticas-antige%CC%81nero-en-Uruguay_web.pdf
- Abramowski, Ana (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Macón, Cecilia y Solana, Mariela (2015). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Bs. As.: Recursos Editoriales.
- Aguirre, Jonathan y Porta, Luis (2019). *Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa*. Bs.As: UBA.
- Almendra, Vilma (2012). Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol.24. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Álvarez, Zelmira; Yedaide, María Marta y Porta, Luis (2015). *La investigación narrativa como movimiento epistémico-político*. Revista Guillermo de Ockham, 13 (1), 27-35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105342821002>

Anders, Valentín (1998). *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. Disponible en <https://etimologias.dechile.net/>

ANEP (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. Tomo 1. Montevideo: ANEP.

ANEP (2022a). *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios* Resolución 3304/022 del acta extraordinaria N°13 de fecha 9 de diciembre de 2022. Montevideo: ANEP.

ANEP (2022b). *Marco Curricular Integral*. Montevideo: ANEP.

ANEP. CEIP (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: ANEP.

ANEP. CODICEN (2008). *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: Nordan-Comunidad del Sur.

..... (2010). *Programa de Educación Sexual*. Montevideo: ANEP. CODICEN.

ANEP. PES (2008). *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: Nordan-Comunidad del Sur.

..... (2014). *La Educación Sexual en Uruguay. Situación actual*. Uruguay: ANEP.

Apple, Michael (2001). *Educar "como dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Bs.As.: Ed. Paidós.

..... (2003). *Educando a direita. Mercados, Padroes, Deus e Desigualdades*. San Pablo: Cortez - Instituto Paulo Freire.

Ardao, Arturo (1968). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la UdelaR.

Ardoino, Jacques (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs. As.: Ed. Novedades Educativas.

Arendt, Hanna (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Arfuch, Leonor (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, Leonor (coord.): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Bs.As.: Prometeo.

Ariès, Philippe. (1986). La infancia. Revista de educación No 281. *Historia de la infancia y de la juventud*.

Ascué, Mirta (2008). Una experiencia en educación no formal. En ANEP-CODICEN-PES (2008). *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: Nordan-Comunidad del Sur.

Ascué, Mirta; Rodés, Virginia; Biere, Adriana; Campero, Ruben y Chans, Carlos (2008). Instituto de Formación Sexológica Integral SEXUR. *Un modelo de abordaje integrado en sexualidad*. 1ra ed. Montevideo: SEXUR.

Atkinson, Dennis (2015). Pedagogía de lo desconocido. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 454, Sección Entrevista, Marzo 2015. España: Editorial Wolters Kluwer.

Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen (1983). *Psicología educativa*. México: Ed. Trillas.

Bakhtin, Mijail (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barad, Karen (2007). *Encuentro con el universo a mitad de camino*. Durham: Duque Prensa Universitaria.

Bárcena, Fernando (2013). *Poética de la espera. Una filosofía íntima*. No 1 de Abril 2013. págs. 213-238. Madrid: Kamchatka.

Barroso, Moisés (2006). *Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles Deleuze*. Universidad de la Laguna. Disponible en <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9839>

Beauvoir, Simone de (1966). Mon experience d'écrivain, Conférence donné au Japon, le 11 de Octobre 1966, In: Francis, Claude; Gontier, Fernande, *Les Écrits de Simone de Beauvoir. la vie - l'écriture*, Paris, Gallimard, 1979, pág. 439-457.

Bénard Calva, Silvia (2019). Autoetnografía. Una metodología cualitativa. En Rambo Ronai, Carol (2019). *Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Benedet, Leticia y López Gómez Alejandra (2015). *La Educación Sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública*. Temas de Educación (ppág.11-30). Uruguay. Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/653>

Benett, Jane (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Bs.As.: Caja Negra.

Berkin, Corona y Kaltmeier, Olaf (Coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. España: Gedisa.

Bentancur, Nicolás (2006). *Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina, Chile y Uruguay*. Cuadernos del CLAEH. N°93, pág.9-25. Montevideo.

de Souza Santos, Boaventura (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Ed.Morata

Bolívar, Antonio (2002). *¿De nobis ipsis silemus? . Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (4). Disponible en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>

..... (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Britzman, Deborah; valeria flores y bell hooks (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria.

Builes, María (2012). Un concepto foucaultiano: estética de la existencia. Revista *Uni-pluri/versidad*, Vol. 12, No. 1, Colombia: Universidad de Antioquía.

Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A

..... (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ed. Paidós.

..... (2018). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Argentina:Ed. Paidós

Buzzetti, Irupé; De León, Raquel; Ramos, María Luisa; Salvá, Nancy; Varela, Daina y Verges, Verónica (2017). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Montevideo: ANEP. CEIP. Disponible en

https://www.dgeipág.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

Calvo, Piedad (2017). *Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar*. Tesis doctoral. España: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Camejo, Marina (2020). ¿De qué laicidad hablamos? Algunas ideas para discutir casos actuales en la educación uruguaya. Artículo. Revista *Fermentario*, 14 (1), pág. 107-118, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Camilloni, Alicia (2007). *El saber didáctico*. Bs.As.: Editorial Paidós.

Canales, Carlos; Padilla-Petry, Paulo y Gutiérrez, Luispe (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 no 2 · 2019, pág. 49-66. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Cano, Virginia (comp.) (2018). *Nadie viene sin mundo*. Bs.As.: Ed. Madre Selva.

Cardini, Alejandra; Paparella, Carla; Semmoloni, Carolina (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas: una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. 1a ed. Bs. As.: Santillana

Carrasco, Sara (2017). *Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística*. Tesis doctoral. Programa de doctorado Arts i Educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Carrasco Segovia, Sara y Villanueva González, Paola (2019). Movimientos y desplazamientos en la investigación. Lo post-cualitativo como reconceptualización en dos tesis doctorales. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 no 2, pág. 159-180. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

CEIP (2009). *Educación sexual...porque es un derecho*. Montevideo: CEIP.

Celiberti, Lilian. (2005). Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo. En: López, A. (coord.). (2005). *Adolescentes y sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo 1995–2004*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República, 155–178.

Connell, Raewyn. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: FLACSO - Isis Internacional.

Connelly, Michael y Clandinin, Jean (1990). Historias de experiencia e indagación narrativa. *Investigador educativo*, 19 (5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>

..... (2008). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa, Jorge (2008). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Bs.As.: Laertes

Copello, María Inés, Badaró, Felipe, Píriz, Patricia & Rodríguez, Elena (2022). Somos y queremos ser academia, pero Otra: La elaboración de la tesis de Nená como ejemplo. *Revista Fermentario*, 16(1), 70–91.

- Corona, Esther (2003). *¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para profesionales de la educación*. México: Asociación Mexicana de Educación Sexual. A. C. UNFPA.
- Crawford, Mary y Chaffin, Roger (1997). The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En Caplan, Paula, Crawford, Mary, Hyde, Janet y Richardson, John (Eds.). *Gender Differences in Human Cognition*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Dardot, Pierre y Laval, Christian (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Darré, Silvana (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Ed. Trilce.
- Davini, María Cristina (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Bs. As.: Santillana.
- Deleuze, Gilles (1992). *Entrevista con Didier Eribon*. Disponible en <http://deleuzefilosofia.blogspot.com/2007/07/la-vida-como-obra-de-arte.html>
- (2006). *Conversaciones*. Madrid: Pre-Textos
- (2006b). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1976). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción José Pérez Vázquez. España: Pre-textos.
-(1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, USA: University Press.
- (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1989). *Dialogues*. España: Artes gráficas Soler S.A.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2017). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Paradigmas y en perspectivas disputas. España: Gedisa.
-(2017b). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pág. 241-315.
- Díaz, Andrea (2019). ¿Qué le cabe a la laicidad hoy? Periódico *La Diaria*. Junio 3. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/articulo/2019/6/que-le-cabe-a-la-laicidad-hoy>
- (2020). Laicidad y libertad de cátedra, dos principios de la educación nacional, ¿cómo entenderlos?, en Revista *Fermentario*, 14, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Disponible en <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/738>
- Díaz, José; Mondragón, Sofía y Píriz, Patricia (2021). *Salud sexual y reproductiva con enfoques de masculinidades juveniles. Guía metodológica para el trabajo virtual*. MenEngage Latinoamerica
- DIEE (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo: ANEP

Domingo Segovia, Jesús, Domingo Martos, Lorena y Martos Titos, Alberto (2017). *Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario*. Revista Del IICE, (41), 81-96.

Dussel (2007). *El currículo: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Proyecto Explora. Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos. Fascículo Nro. 7.

Eckholt, Margit (2016) *Intercambio. Jahrbuch des Stipendienwerks Lateinamerika-Deutschland*. Anuario del Intercambio Cultural Alemán-Latinoamericano. 2011-2014. Banda/Tomo 3. Alemania: LIT.

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs.As.: Paidós

Elizondo, Yamila; Prestes, Luciana y Todeschini, Horacio (2021). *La magia detrás de los libros de texto: El Diseño de Comunicación Visual como protagonista*. 1a. Ed. Montevideo: Editorial Elizondo Prestes Ltda.

Entre (2019). *La reacción de la derecha e incorrección política en Uruguay*. 2.^a ed. Montevideo: Estuario. Disponible en <http://entre.uy/wp-content/uploads/2019/12/La-reacci%C3%B3n.-Derecha-e-incorrecci%C3%B3n-pol%C3%ADtica-en-Uruguay-Entre-2019.pdf>

Epstein, Debbie y Johnson, Richard (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Espiga, Silvana (2015). *Paulina Luisi: de la instrucción sexual a la educación sexual*. Uruguay: A.P.P.H.U.

Ferrer, Guillermo y Caldani, Flavia (2015). *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el período 2006-2008: subsistemas de educación primaria, secundaria y técnica*. Montevideo: INEEEd.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs.As.: Novedades Educativas.

Figueiredo, Gláucia Maria (2013). Por uma Pedagogia Menor - subjetividades experienciantes e experiências deslizantes. En Godoy, Ana; Figueiredo, Gláucia & Avelino, Nildo (eds.) (2013). *Pedagogía, sujeto e resistências: verdades do poder e poderes da verdade*. Curitiba: Editora Appris.

flores, valeria. (2005). *Experiencia lésbica y heteronormatividad cuestionada: puntos de fuga para pensar la educación sexual*. I Coloquio Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Agosto de 2005.

Flowers, Betty (1993). *Madman, architect, carpenter and judge: roles and the writing process*. Language Arts. (58): 7, Mérida.

Foucault, Michel (1988). *Hermenéutica del sujeto*. España: De la Piqueta.

..... (1994). *Las heterotopías*. Ediciones Nueva Visión.

..... (1999). El retorno de la moral. En Obras esenciales. Volumen III: *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.

..... (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial.

..... (2002). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI editores.

- (2008a). *Historia de la Sexualidad I: La voluntad de saber*. Argentina: Siglo XXI editores.
- (2008b). *Historia de la Sexualidad II: El uso de los placeres*. Argentina: Siglo XXI editores.
- (2008c). *Historia de la Sexualidad III: El cuidado de sí*. Argentina: Siglo XXI editores.
- (2008d). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI editores.
- (1986). *Historia de la sexualidad V II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Francois, Zourabichivili (2004). *Deleuze, una filosofía del acontecimiento*. España: Amorrortu Editores.
- Frank, Arthur (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, Estados Unidos: The university of Chicago press.
- Freinet, Celestine (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Editorial Laia.
-(1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ed. Morata
-(2004). *Pedagogia do bom senso*. Traducción J. Baptista. 7. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. (36a. ed.). México: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2013). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Paraná: Fundación La Hendija.
- Gallo, Silvio (2000). Disciplinaridade e transversalidad. En Candau, María (org.) (2000). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. ENDIPE. Río de Janeiro: DP&A
- (2002). Em torno de uma educação menor. *Revista Educação Realidades*: 169-178 jul./dic. 2002.
- Garcés, Fernando (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (editores), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Instituto Pensar y Siglo del Hombre Editores.
- García Prince, Evangelina (2013). *Guía 5. Conceptos y herramientas básicas del análisis de género. Material Pedagógico*. México: FLACSO.
- García, Rafael; Sala, Arianna; Rodríguez Vidales, Esther y Sabuco I Cantó, Assumpta (2013). Formación Inicial del Profesorado sobre Género y Coeducación: Impactos Metacognitivos de la Inclusión Curricular Transversal sobre Sexismo y Homofobia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 17, No 1 (enero-abril 2013). España: Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL1.pdf>
- Gayser Marcel (1994). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. *Revista Política*

- Gil Navarro, Armando (2007). Aproximación al Concepto de Proceso en Psicología. *Revista de Psicología - Segunda Época Volumen XXVI Número 2 Año*. Venezuela: EscueladePsicología–U.C.V.
- Gimeno Sacristán (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre los saberes*. Madrid: Ed. Morata.
- Ginzburg, Carlo (2004). *Tentativas*. Tucumán: Protohistoria Ediciones.
- Giraldo Díaz, Reinaldo (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Revista Entramado*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pág. 90-100. Universidad Libre. Cali, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420459008>
- Godoy, Rossana y Ribeiro, Tiago (2021). Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades. *Revista Educação Unisinos*. V.2. Brasil.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor.
- González Vallés, Carlos (1985). *Caleidoscopio. Autobiografía de un jesuita*. España: Sal Terrae.
- González, Diana y Tuana, Andrea (2014). *El género, la edad y los escenarios de la violencia sexual*. Montevideo: Fundación AVINAS
- Goñi, Rodrigo; Rapela, Valentina y Peña, Daniel (2019). *Educación sexual en las instituciones educativas. Reglamentación*. Disponible en <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/143046>
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Guaragna, Fabricio (2021). Margaret Whyte. La intensidad de un alma creativa. En *Revista Dossier La cultura en tus manos*, N°68, 9 de julio de 2021. Disponible en <http://revistadossier.com.uy/artes-visuales/margaret-whyte-la-intensidad-de-un-alma-creativa>
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2013). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Bs.As.: Tinta Limón.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Capág. 8, pág. 3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Guedes, Adrienne; Ramallo, Francisco y Ribeiro, Tiago (2021). La conversación íntima de la narrativa en la educación: expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos Conversación con Luis Porta. *Revista Educação Unisinos – v.25. Dossiê - Pesquisa, narrativa e educação: perspectivas latino-americanas*. Brasil.
- Gutiérrez, Aingeru (2019). *Pedagogía nómada y disidencia epistémica. Explorando subjetividades alternativas en la formación de futuras maestras*. Tesis doctoral. España: Universidad del País Vasco.
- Gutiérrez, Aingeru y Barragán, Cabello (2019). *Explorando subjetividades alternativas en la formación de futuras maestras*. España: Universidad del País Vasco.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. En: *Feminist Studies*, vol. 14, nº 3, Autumn 1988, pág. 575-599

Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra

.....(1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30. Págs. 121 – 163. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999130121A>

..... (2004) *Testigo_Modest@Segundo_Milenio- HombreHembr@_Conoce_Oncorotón. Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Ed. UOC

Hernández Hernández, Fernando y Sancho Gil, Juana María (2015). Atkinson, Dennis. *Pedagogía de lo desconocido*. Cuadernos de Pedagogía, N° 454, Sección Entrevista, Marzo 2015. Barcelona: Editorial Wolters Kluwer.

Hernández Hernández, Fernando; Aberasturi Apraiz, Estibaliz; Sancho Gil, Juana María y Correa Gorospe, José Miguel (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.

Hernández Hernández, Fernando y Revelles Benavente, Beatriz (2019). *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 no 2 · 2019, pág. 21-48 21.

Herner, María Teresa (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Instituto de Geografía-Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. *Huellas N° 13*. (pág. 158-171).

Hess, Remi (2005). *Produzir sua obra. O momento da tese*. Brasil: Liber Livro.

Hurtado Murillo, Felipe, Pérez Conchillo, María., Rubio-Aurioles, Eusebio., Coates, Rosemary, Coleman, Eli, Corona Vargas, Esther, Mazín, Rafael y Horno Goicoechea, Pepa (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas*. Documentos de consenso de Madrid. Recuperado de: http://www.flashes.net/boletines/educacion_para_la_sexualidad.pdf.

Ibañez, Jesús (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica en Latiesa, Martín (ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*. España: Universidad de Granada.

Ibáñez, Tomás (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.

Ibarra, Darío (2008). Educamos en relación, experiencias en y para el sistema educativo. En ANEP-CODICEN-PES (2008). *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: Nordan-Comunidad del Sur.

Ibarra Casals, Darío y Píriz Bonilla, Patricia. [Comps]. (2022). *Niñeces, Sexualidades y Masculinidades. Miradas Interseccionales*. Montevideo: MenEngage Uruguay.

IFS (2017). *Trayectos recorridos I. Construcciones colectivas*. Montevideo: CEIP.

..... (2018). *Trayectos recorridos II. Construcciones colectivas*. Montevideo: CEIP.

..... (2019). *Trayectos recorridos III. Construcciones colectivas*. Montevideo: CEIP.

Instituto Crandon. Departamento de Economía Doméstica (2000). *Manual de cocina del Instituto Crandon*. Montevideo, Uruguay: Instituto Crandon.

- Janin, Beatriz (2020). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Bs.As.: Noveduc.
- Jiménez Becerra, A. (2014). Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario. *ESFERA*, 2(2). Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/esfera/article/view/5789>
- Haber, Alicia (2014). Margaret Whyte: la bisabuela irreverente y subversiva creadora de arte joven. *El País digital. Sección Arte*. 31/10/2014 Recuperado en <http://arte.elpais.com.uy/margaret-whyte-la-bisabuela-irreverente-y-subversiva-creadora-de-arte-joven/>
- Kincheloe, Joe y McLaren, Peter (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, (pág. 241-315). España: Gedisa.
- La Greca, María Inés (2018). *Escribo entre dos mujeres*. Bs.As.: Madreselva
- Laborde, Gustavo (2017). *Identidad uruguaya en cocina. Narrativas sobre el origen*. Tesis de doctorado. Director: Dr. Jesús Contreras. Doctorat Estudis Avançats en Antropologia Social. Facultat de Geografia i Història. Departament d'Antropologia Cultural i de Historia d'Amèrica i d'Àfrica. Universidad de Barcelona.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid: Siglo XXI.
- Lagarde, Marcela (s/f). Pacto entre mujeres : sororidad. *Revista Aportes para el debate*. Bs.As.: Asociación de Administradores Gubernamentales. Disponible en <https://biblioteca.efd.uy/document/188>.
- Lanz, César (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Ene. 2012: 39-46.
- Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
-(2006). Sobre la experiencia I. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, núm. 19, pág. 87-112 Barcelona: Aloma.
-(2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor*. Bs. As.: Noveduc.
- (2011). Experiencia y pasión. Sitio web *Espacio devenir*. Argentina. Disponible: <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/>
- Lather, Patti (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? En: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, no 6, pág. 634-645. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Latour, Bruno (2001). *Políticas de la naturaleza*. Madrid: RBA Libros.
- Le Guin, Ursula (2018). *Contar es escuchar. Sobre la escritura, la lectura y la imaginación*. Madrid: Círculo de Tiza.
- Leite Méndez, Analía (2011) *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Lerner, Gerda (1986). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Ed. Crítica.

Lincoln, Yvonna; Lynham, Susan y Guba, Egon (2012). Controversias Paradigmáticas, contradicciones y confluencias como emergentes. Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. España: Gedisa.

Lopes Louro, Guacira (1999) *Pedagogías da sexualidade, en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade, Autêntica*. Belo Horizonte.

López, Alejandra (2005). Consideraciones Conceptuales. En López, Alejandra (coord.): *Adolescentes y sexualidad: significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004)*. Montevideo: UdelaR-FP pág. 21-40.

López, Alejandra y López, Pablo (2020). *La salud sexual y reproductiva de adolescentes durante la pandemia*. Ciclo de Difusión del Área Ciencias de la Salud "Cuidado integral de la comunidad desde el Área Salud en tiempos de pandemia" y tuvo lugar el 22 de Octubre de 2020. Disponible en <https://areasalud.udelar.edu.uy/noticias/la-salud-sexual-y-reproductiva-de-adolescentes-durante-la-pandemia>

López, Alejandra y Quesada, Solana (2002). *Guía Metodológica. Material de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a Equipos Técnicos de los Centros CAIF*. Montevideo: Gurises Unidos – CAIF – UNFPA.

López, Pablo (2013). *Cuerpo y corporeidades. Unidad 4*. Uruguay: PES, ANEP Disponible en: <http://www.mysu.org.uy/haceclick/modulos-docentes/m04-cuerpo-corporeidades-ok.pdf>

..... (2018). La educación sexual en el sistema educativo uruguayo: breve presentación del origen y desarrollo del Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública. En Rossi, Celia y otros (2018). *IV Congreso Internacional de Sexualidad e Educação Sexual: Olhares, Sabres e Fazeres em Sexualidade e Educação Sexual*. Brasil: UNESP. Disponible en https://issuu.com/tcandreetti/docs/ebook_cises_final

López, Pablo y Ferrari, Fernanda (2008). *Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad*. Uruguay: GGUU.

Lutz, Elvira y Vidal, Roberto (comps.) (2018). *Pensamiento y acción educativa para el cambio*. Arnaldo Domingo Gomensoro Senac. Uruguay: Susana Aliano Casales.

Macón, Cecilia y Solana, Mariela (2015). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Bs.As.: Recursos Editoriales.

Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), pág. 24-43.

Marina, Mirta (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

Mariposas Mirabal (2019). *Cuaderno Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores. Bs.As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Mark, Peter (1995). *Roget's II: The New Thesaurus*. EEUU: American Heritage Publishing Company.
- Martínez Heredia, Nazaret y Santaella Rodríguez, Esther (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4) 359-379. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639019>
- Martinis, Pablo (2020). El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015446, pág. 1-24, 2020 Disponible en <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Martinis, Pablo y Rodríguez, Gabriela (2020). Ofensiva conservadora y educación en Uruguay. *Revista Temas em Educacao* V.29. N°3, pág.155-180. Set/dic. Brasil. Disponible en <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.55757>
- Marucco, Marta (2019). *La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet*. Buenos Aires: Ediciones INCLUIR.
- Masny, D. (2014). Disrupting Ethnography through Rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3 (3), ppág. 345-363. <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.51>.
- Mattar Yunes, María Angela y Szymanski, Heloisa (2005). Entrevista reflexiva e grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(3),431-438.[fecha de Consulta 4 de Abril de 2023]. ISSN: 0034-9690. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439313>
- Mauri, Teresa (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En César Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mazzei, Liza. (2013). A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (6), 732-740.
- MCEP Cantabria. (2009). *Freinet, una pedagogía para el Siglo XXI*. Material empleado en el taller impartido por MCEP Cantabria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.
- Meirieu, Philippe (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ed. Octaedro.
- Mello, Ivan Maia de (2017). Corpo e estética da existência. En Michel Foucault: *Ressonâncias contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV.
- Mérida Jiménez, Rafael. 2002. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Meza Rueda, José Luis (2008). *Historias de maestros para maestros: pedagogía narrativa expresada en relatos de vida*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Miller, Janet (2022). Intrusiones neopositivistas, desafíos poscualitativos e indeterminaciones productivas de la Investigación Acción Participativa. En Batallán, Graciela (2022). *Hacia la democratización del conocimiento: El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica*.

Estudios de resistencia afirmativa en educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Moll, Roberto (2016). *Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?* s/d. Disponible en: <http://ieei.unespág.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferenças-entreneoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf>

Mora, José Ferrater (1994). *Diccionario de Filosofía*. Tomo III (K-P). Barcelona: Ed. Ariel S.A.

Morales, Marcelo (2012). Campamento y vida cotidiana. En Gonnet, André (2012), *Campamento educativo*. Montevideo: IUACJ.

Moreira, Diego (2011) El paradigma indiciario y la abducción de Peirce. *Revista Electrónica de la Facultad de Psicología*. Argentina: UBA.

Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

..... (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. 1a ed. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Nieto, Jorge (1974). Los Procesos de Aprender y Percibir. En Postman, Leo (1974). *Percepción y Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Ocampo González, Aldo (2019). Pedagogías de lo Menor. En Ocampo González, Aldo (2019). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I

Onsès Segarra, Judit (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'*. Programa Artes y educación. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

Palacio Legislativo (2008). *Ley N° 18.437: Ley General de la Educación*. Uruguay. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Palacios González, Jesús (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA, S. A.

Parr, Adrian (2010). *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Peinado Gómiz, Alejandra (2013). *Movimiento Freinet*. Presentación disponible en <https://pt.slideshare.net/alejandrypeinadogomiz/movimiento-freinet-27217478/4>

Píriz Bonilla, Patricia (2022). ¿Cómo entender la laicidad en el abordaje de la educación sexual en la escuela pública uruguaya?: Aportes para la reflexión en el 2021. *Revista Fermentario*, 15(2), 270–286. <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.18>

Poder Legislativo (2008). *Ley N° 18.437: Ley General de la Educación*. Uruguay.

Podestá, Beatriz (2015). La estética de la existencia, posibilidad para una ética como política de resistencia. *Revista de filosofía y teoría política contemporáneas*, Vol. 2 no. 3 nov 2014-mayo 2015. Bs.

As.: UBA Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20160603063829/545-2062-1-B.pdf>

Pons Bonals, Leticia y Rivas Flores, José Ignacio (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Málaga: Uma.

Porta, Luis Gabriel y Sarasa, María Cristina (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta*, volumen 50, no 3, julio-septiembre, 2021, pág. 721-728.

Puiggrós, Adriana (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Raimundi, María Julia; Molina, María Fernanda; Giménez, Mariel y Minichiello, Claudia (2014). ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. *Revista latinoamericana Ciencias Sociales Niñez y juventud* [en línea]. 2014, vol.12, n.2, pág.521-534.

Rambo Ronai, Carol (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas. En Silvia Bénard Calva (2019). *Autoetnografía Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Rambo, Carol (2007). Handing irb an unloaded gun. *Qualitative Inquiry*, (13), pág.353-367.

Ramos, Valeria (2011). *XX técnicas grupales para el trabajo en sexualidad con adolescentes y jóvenes*. Uruguay: UNFPA.

Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Rebollo, María; García, Rafael; Piedra, Joaquín, y Vega, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, España, N° 355. Mayo-agosto 2011, pág. 521-546. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf

Red de Padres Responsables (2018). *Por qué la propuesta educativa vigente viola los derechos constitucionales y principios fundamentales de la ley general de educación*. Disponible en <https://www.redpadresresponsables.com/single-post/2019/02/25/la-propuesta-educativa-vigente-viola-la-constituci-c3-b3n-y-el-principio-de-laicidad>.

Reyes, Reina (2005). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde.

Ribeiro, Tiago (2020). *Carta mínima para investigadores minúscules*. *Revista de Educación*. Año XI N°21.2/2020. pág.97-110

Rivas Flores, José Ignacio (2012). *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro*. En libro: II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica : aprender a lo largo de la vida (pág.81-91) Editorial: Ediciones del Crec.

..... (2019). *Re-instituyendo la investigación como transformadora: descolonizar la investigación educativa*. En Melo, Alessandro; de Espinosa Torres, Iván; Rivas, José Ignacio y Suárez, Daniel (2017). *La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la*

transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación y la práctica docente. Revista del IICE. Bs.As.: UBA.

Rivas Flores, José Ignacio y Herrera, David (Coord) (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona. Octaedro.

Rivas Flores, José Ignacio y Leite, Analía Elizabeth (2011). La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos de vida en educación. En Hernández, Fernando; Sancho, Juana María y Rivas, José Ignacio (eds.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (75-80).

Rivas Flores, José Ignacio, Márquez García, María Jesús, Leite Méndez, Analía y Cortés González, Pablo (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62.

Rivas Flores, José Ignacio, Moreno Parra, Jesús Javier y Márquez García María Jesús. (2020). Nos pensamos como docentes con Paulo Freire: una experiencia de formación dialógica y autobiográfica. *Revista Periferia*, 12 (1), 207-229.

Rivas, José Ignacio y Suárez, Daniel (2017). *La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación y la práctica docente*. Revista del IICE. Bs.As.: UBA.

Rivera García, Mariana Xochiquétzal (2017). *Tejer y resistir. Etnografías audiovisuales y narrativas textiles*. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana / Publicaciones UPS. Revistas Académicas. Revista Universitas. N. 27.

Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Rubin, Gayle (1984). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad En: Vance, Carole S. (Compág.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Ed. Revolución.

Sabatini, Humberto (2001). *Agenciamiento. Expresión y contenido: agenciamiento colectivo de enunciación y agenciamiento maquínico de deseo*.

Sancho-Gil, Juana María y Correa-Gorospe, José Miguel (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 nº 2, pág. 115-140. Disponible en <http://doi.org/10.6018/educatio.387041>

Sant. Pierre, Elizabeth (2014). *A Brief and Personal History of Post Qualitative Research. Toward 'Post Inquiry'*. En: *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 30, nº 2. Disponible en: <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521/stpierre.pdf>

Sapriza, Gabriela (2011). *Paulina Luisi. Liderazgo, alianzas y desencuentros de las sufragistas*. Disponible en <http://www.1811-2011.edu.uy/B1/content/paulina-luisi-liderazgo-alianzas-y-desencuentros-de-las-sufragistas?page=show>

Sarlé, Patricia (2015). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

- Scott, Joan (1986). El género una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pág. 265-302.
- Seffner, Fernando (2020). Siempre detrás de un hueco hay un ojo: racionalidad neoliberal, autoritarismo fundamentalista, género y sexualidad en la Educación Básica. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2015010, pág. 1-19. Disponible en <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Skljar, Carlos (2016). *Sentidos del escribir*. Revista Digital do LAV, 9 (2),45-60.
- Solé, Isabel y Coll, César (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En César Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel y Zabala, Antoni (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753. Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pág. 1-25
- Sparkes, Andrew y Devís Devís, José (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*.
- Stange Espínola, Isabel del Rosario y Lecona Pintado, Olga (2014). Conceptos básicos de psicoterapia Gestalt. *Revista Eureka*.11(1):106-117. Paraguay: CDID. Universidad Católica "Ntra. Sra. De la Asunción.
- Steiman, Jorge (2010). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Bs. As: Universidad Nacional de Gral. San Martín.
- Szymanski, Heloisa (2004). A entrevista reflexiva. *Revista Psicologia da Educação*, 10/11, 193-215.
- Tamayo Arango, Alba Shirley (2018). *Versar con el otro/diferente: tejer conocimiento desde la conversación como método de comprensión*. 39, enero-junio 2018. Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.
- Taylor, Charles y Maclure, Joselyn (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza.
- Tommaseo, Niccolò e Bellini, Bernardo (2007). *Dizionario Della Lingua Italiana*. Disponible en <http://www.dizionario.org/>
- UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. París: UNESCO.
- (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. París: UNESCO.
- UNFPA (2014). *La educación Sexual en Uruguay, su aporte para el ejercicio de ciudadanía*. Serie Población y Políticas Públicas: apuntes para el debate N°5. Disponible en <https://docplayer.es/74226071-La-educacion-sexual-en-uruguay-suaporte-para-el-ejercicio-de-la-ciudadania.html>

- Valencia Infante, Elena (2014). *Las teorías de Freinet en la escuela*. Trabajo fin de grado facultad de educación Curso de Adaptación al Grado (CAG) de Primaria desde Infantil Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Valiente, Silvia (2021). Pensar decolonialmente desde un lugar de enunciación no académico. Heridas coloniales que habitan cuerpos, espacios y tiempos heterogéneos. Antrópica. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 7, vol. 7, núm. 13, enero-junio 2021. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Ed. Gedisa
- Vassiliades, Alejandro (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar en *Revista del IICE*, N° 30, pág. 77-92, Bs. As.: UBA
- Vidiella, Judith (2008). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: Una aportación a los Estudios de Performance*. (Tesis doctoral inédita) España: Universidad press.
- Villanueva González, Paola (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo*. Tesis de doctorado. Programa de doctorado Arts i Educació. España: Universidad de Barcelona
- Wainszok, Carla (2021). Pedagogías de los tiempos remotos. En Pedraza Goyeneche, Clara Esperanza; Tasat, José Alejandro; Mignolo, Mauricio y Segato, Rita (2021). *Pedagogías críticas americanas*. Bogotá: Sello Editorial UNAD.
- Weeks, Jeffrey (1998). Sexualidad. *Revista Paidós*. Programa Universitario de Estudios de Género. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- (2001). Sexualidad e historia: reconsideración. En *Antología de la sexualidad humana*. Tomo 1. México: Conapo.
- Yedaide, María Marta (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDp. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. Mar del Plata: UNMDp. Inédito.
- Yedaide, María Marta y Porta Vázquez, Luis Gabriel (2017). *Narrativa, mundo sensible y educación docente* Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Vol.19 Dossier 1-13.
- Yedaide, María Marta, Ramallo, Francisco y Porta, Luis (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias / The cuirization of our pedagogical environments: imperfections, promiscuities and urgencies. *Revista de Educación*, 0(18), 115-129.
- Yedaide, María Marta; Álvarez, Zelmira y Porta, Luis (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35

Yus Ramos, Rafael (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. España: Yedaide, María Marta y Porta Vázquez, Luis Gabriel (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Mendoza. Disponible en línea Vol. 19. Dossier 1-13 Alauda-Anaya.

Zemaitis, Santiago (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Zignano, Camila y Franco, Facundo (2022). Organismo de Naciones Unidas recomendó al Codicen que la educación sexual no sea optativa e integre la currícula obligatoria. La diaria. 29 de octubre de 2022. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/10/organismo-de-naciones-unidas-recomendo-al-codicen-que-la-educacion-sexual-no-sea-optativa-e-integre-la-currricula-obligatoria/>

Zinker, Joseph (2000). *El proceso creativo en la Terapia Gestáltica*. México: Paidós

Webgrafía

Barberán, Paula. Blog de Introducción a la psicología. Universidad de Granada. Eros y Thánatos, 21 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://medium.com/introducci%C3%B3n-a-la-psicolog%C3%ADa-ugr/eros-y-thanatos-7a2003887600>

<https://www.cervezasalhambra.com/es/mirador/cultura/urdimbre-y-trama-la-tecnica-del-telar-al-descubierto>

[Margaret Whyte en el Espacio de Arte Contemporáneo] (s.f). Recuperado de <https://www.margaretwhyte.com/instalaciones.htm#EAC>

[Margaret Whyte en el Monitor Plástico] (s.f). Recuperado de <https://www.elmonitorplastico.com/programa/15-07-2007>

[Margaret Whyte en el Museo Nacional de Artes Visuales] (s.f). Recuperado de <https://mnav.gub.uy/cms.php?a=1546>

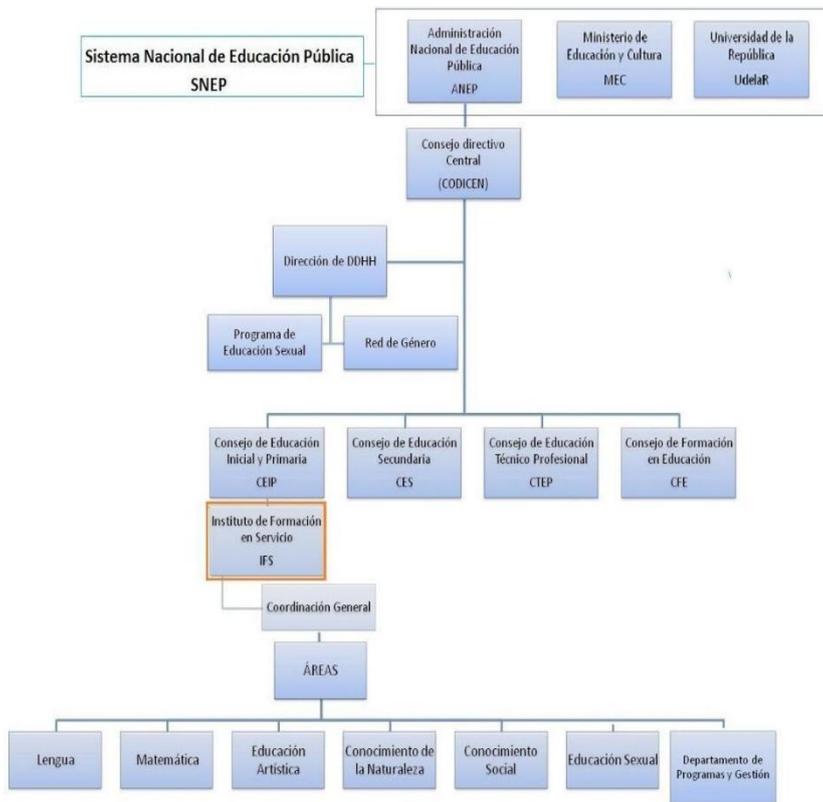
Videos

Mónaco, Sofia y Lamastra, Tomás (Productores). (Noviembre, 2017). Filosofía Nómada - El cuerpo (Artaud-Deleuze-Guattari) - Filosofía del Pórtico. De Filosofía del pórtico [canal youtube]

Tertulia Dialógica Paulo Freire, organizada por ProCIE, moderada por María Jesús Márquez (2021), Facultad de Educación de la Universidad de Málaga. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=iSU0GQGV9c8>

Anexos

Anexo N.1 - Organigrama de ANEP aprobado por la Ley General de la Educación N.18437 (2008). Se incluye la ubicación del IFS en CEIP, creado en 2013.





**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta N°71

Res. N°1

Gestión N°706752/2019

Montevideo, 16 de diciembre de 2019

VISTO: antecedentes relacionados con la gestión presentada por la señora Patricia Soledad Piriz Bonilla, C.I. 3.784.217-6, estudiante de la Maestría en Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR).

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para realizar el trabajo de campo de la investigación que desarrolle en el marco del mencionado posgrado, titulado: "Ensayando notas hacia lo pedagógico - didáctico de la educación sexual en la niñez. Perspectivas y reflexiones desde la formación en servicio en educación inicial y primaria. Uruguay."

CONSIDERANDO: I) que cuenta con la tutoría de la Dra. María Inés Copello de UdelaR y de la Dra. Paula Regina Costa Ribeiro de la Universidad de Rio Grande do Sur, de Brasil;

II) que el objetivo general es investigar la construcción de lo pedagógico - didáctico de la educación sexual que desarrollan los docentes de aula con niñas y niños en el CEIP y las formadoras del Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio (IFS);

III) que se pretende aportar algunas reflexiones hacia la construcción de la pedagogía de la educación sexual con niñas y niños en el sistema educativo uruguayo;

IV) que planifica realizar trabajo de campo en el primer semestre del año 2020, desarrollando las siguientes técnicas:

- grupos de discusión con formadores del IFS,
 - formación participante de algunas jornadas de educación sexual que se desarrollan,
- Análisis de planificaciones y entrevistas en profundidad con docentes



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

de aula que planifiquen y concreten intencionalmente educación sexual en la escuela, con niñas y niños;

V) que la señora Patricia Piriz manifiesta que se tomarán los resguardos para no interferir con el normal funcionamiento de la institución y se determinarán días, horarios y lugares, de cada una de las instancias, en acuerdo con la Coordinación del Área de Educación Sexual del IFS;

VI) que la citada Coordinación General del IFS entiende oportuno avalar la implementación ya que contribuiría a resignificar al área y retroalimentar desde una perspectiva de reflexión crítica la formación de docentes en servicio.

ATENTO: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

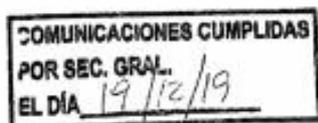
1°.- Autorizar la implementación de la investigación denominada: "Ensayando notas hacia lo pedagógico - didáctico de la educación sexual en la niñez. Perspectivas y reflexiones desde la formación en servicio en educación inicial y primaria. Uruguay.", presentada por la señora Patricia Soledad Piriz Bonilla, C.I. 3.784.217-6, en el marco de la Maestría en Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR), debiendo contar con el aval de los docentes que participen.

2°.- Cursar oficio a la señora Patricia Piriz, comunicar a la Inspección Técnica y pase al Instituto de Formación en Servicio para su conocimiento y efectos.


Dra. Silvia Suárez
Secretaría General


Mag. Irupé Buzzetti
Directora General

jf/mcm
Oficio N°598





*“de nobis ipsis loquemur”
(sobre nosotras mismas hablamos)
(Bolívar, 2002)*

GRIDEN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA DESDE UN
ENFOQUE NARRATIVO