

Parte 2 – desafios político-pedagógicos para a formação de  
professores na América Latina

**6. El (im)posible desafío de desheterossexualizar el curriculum**

Gabriela Herczeg

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

HERCZEG, G. El (im)posible desafío de desheterossexualizar el curriculum. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 147-161. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0008>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# 6

## El (im)posible desafío de desheterosexualizar el curriculum

Gabriela Herczeg

### **Punto de partida: lo personal es político**

Escribo este texto desde las múltiples identificaciones y posiciones políticas que me constituyen, no como identidades en un sentido ontológico, sino como formas contingentes de habitar el mundo. Una multiplicidad contradictoria en la que me digo lesbiana, activista de la disidencia sexual, feminista, antiespecista, profesora, trabajadora de la educación, traductora, intelectual, sudaca, precarizada, docente en una institución del estado. Escribo desde una corporalidad que es leída como mujer, blanca, y por tanto cargada de privilegios que intento desarmar y poner en cuestión, atravesada por las lógicas extractivas del heterocapitalismo, su economía neoliberal y sus matrices coloniales del pensamiento, y por el reconocimiento de la exposición a una vulnerabilidad creciente de la existencia en el marco del avance criminalizador y represivo de la protesta social y sexual. Escribo también desde una subjetividad colectiva, ésa que sólo me permite pensar y pensarme en el afecto y la reflexión con otros. Desde aquí entonces, me propongo presentar y reflexionar en torno a una experiencia de trabajo en una institución de formación de maestres que es parte del sistema estatal, lidiando con la contradicción de entender al estado como un modo de dominación que sólo concede derechos a fin de sostener la gobernabilidad, pero que habilita – en los mismos marcos legales que configuran discursos regulatorios de los sujetos y las prácticas – la posibilidad de poner en

cuestión sus propias condiciones de existencia. Para ello, retomo los aportes de los estudios feministas, queer y de la disidencia sexual, que a lo largo de las últimas décadas han constituido un importante corpus de conocimientos acerca de los cuerpos, los géneros y las sexualidades, desnaturalizando prácticas y discursos acerca de lo que se instituyó como la “verdad” del sexo. Recuperando las demandas que los movimientos de mujeres, feministas, lgtttbi<sup>1</sup> articulan en la escena pública en torno a la autonomía corporal, que ponen de manifiesto las exclusiones y desigualdades sobre las que se han constituido las narrativas de ciudadanización de las sociedades disciplinarias, las producciones académicas formulan los presupuestos teóricos – a partir de la praxis política de estos movimientos – que socavan las pretensiones universalistas y abstractas del sujeto de la modernidad. La deconstrucción del modelo de este sujeto, configurado bajo las prerrogativas de: varón, blanco, heterosexual, occidental, burgués, adulto, cristiano, etc, revela su carácter de ficción normativa, una ficción que edificó todo el andamiaje institucional de los Estados nacionales y la arquitectura conceptual que los sostiene.

## **De cómo la educación sexual integral llegó al IFD 9**

Me centraré en la experiencia de trabajo a lo largo de siete años en el seminario denominado “Derechos Humanos: Educación sexual integral y relaciones de género”, del Profesorado de Enseñanza Primaria, única carrera que se dicta en el Instituto de Formación Docente n° 9 Paulo Freire de la ciudad de Centenario.<sup>2</sup> Fundado en

---

1. lgtttbi: lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, intersex.

2. La localidad de Centenario está situada en la provincia de Neuquén, Patagonia Argentina, en el borde de una zona de bardas y mesetas con un valle anegadizo lindante. Se encuentra a 15km de la capital de la provincia. Al momento de realizarse el último censo local en el año 2010, contaba con más de 45.000 habitantes, registro que da cuenta de un aumento poblacional de más del 50% en

el año 1986, el Instituto forma parte del sistema de educación pública y recibe estudiantes provenientes no sólo de la localidad sino otros lugares cercanos.

La incorporación de este Seminario en el plan de estudios de la formación de maestros da cuenta de diferentes disputas relacionadas con la intervención del estado ante la necesidad de garantizar el abordaje de cuestiones relacionadas con las sexualidades, los cuerpos y los géneros en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. Por un lado, se sanciona en el año 2006 una ley de alcance nacional que crea el “Programa Nacional de Educación Sexual”, en la que el estado garantiza el derecho de los estudiantes a recibir educación sexual integral, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente. Además, se proponen lineamientos curriculares básicos y se establece un plazo de 180 días para que cada jurisdicción provincial defina el modo en que se implementará efectivamente el Programa. Un aspecto controvertido de la ley aparece en su artículo 5<sup>to</sup>, que establece que “la comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Una respuesta evidente a las presiones de los sectores más conservadores de la sociedad, generalmente ligados a la iglesia católica – de gran peso en la vida política del país – y a distintos cultos evangélicos.

Con el correr de los años, la implementación del Programa es acompañada desde el gobierno nacional por una proliferación de ofertas de capacitación para docentes a modo de cursos y especializaciones – muchas de ellas de modalidad virtual –, y por la producción y distribución de gran cantidad de materiales didácticos y sugerencias para el trabajo en el aula. La gran mayoría de estos

---

una década. Este gran incremento se atribuye, principalmente, al auge de las actividades económicas relacionadas con la explotación de hidrocarburos que se desarrolla en áreas cercanas.

materiales parte de una visión “clásica” de la perspectiva de género, que no avanza en la problematización de los modelos binarios para entender los géneros, los cuerpos, las sexualidades, ni en la puesta en cuestión de los criterios de “normalidad” presentes en las narrativas escolares.

El gobierno de la provincia de Neuquén – de color político diferente al del gobierno nacional<sup>3</sup> – fue demorando los plazos establecidos para la implementación del Programa que, en los hechos, se fue diluyendo y nunca se puso en vigencia para todos los niveles educativos, quedando el tratamiento de cuestiones relacionadas con la educación sexual librado a la decisión de ciertas instituciones o docentes que, de modo individual y amparándose en el marco de la ley nacional, avanzan en el abordaje de estas temáticas. La excepción a la situación planteada anteriormente está dada por el nivel terciario que, en el marco de la discusión curricular que se dio en el año 2008 para la transformación y unificación de los planes de estudio de la formación docente en la provincia, y no sin fuertes resistencias, logra incorporar la perspectiva de género a los nuevos diseños curriculares que se ponen en vigencia en el año 2009. En este marco, se establece que la propuesta para la formación docente de todos los institutos de la provincia estará atravesada de modo transversal por las perspectivas de derechos humanos, socioambiental, intercultural y de género. El planteo es amplio y general, y se sugiere el tratamiento de ciertas temáticas relacionadas con la perspectiva de género en unos pocos espacios curriculares a lo largo del trayecto formativo: las materias “Sujeto de la Educación” y “Enfoque Sociocultural de la Educación”, ambas de primer año; “Aprendizaje” en segundo; “Problemáticas y perspectivas pedagógicas” en tercer año. Es en el segundo cuatrimestre de tercer año cuando aparece un espacio curricular, con

---

3. La provincia de Neuquén está gobernada desde hace más de cincuenta años por representantes de un partido provincial de corte neoconservador.

formato taller, destinado específicamente al abordaje de cuestiones de género: el seminario denominado “Derechos Humanos: Educación Sexual Integral<sup>4</sup> y relaciones de género” que, según el diseño, pretende garantizar una formación sólida en el abordaje de temáticas que hacen a la Educación Sexual Integral desde las perspectivas de los derechos humanos y de género.

Es decir que, en definitiva, cuando los estudiantes llegan a cursar este taller, solamente se han encontrado con problematizaciones referidas a los géneros, los cuerpos y las sexualidades si sus docentes, por inquietudes personales y políticas, consideran oportuno acercarse a estas temáticas. Muchos de ellos ya han ingresado como practicantes a las escuelas y, en general, quienes cursan la carrera según los tiempos establecidos por el Plan de Estudios, ya se encuentran realizando su primera Residencia, es decir, han planificado y están llevando adelante una propuesta pedagógico-didáctica que supone un trabajo de cuatro semanas en una institución escolar, sin haberse acercado a conceptualizaciones teóricas en torno a la perspectiva de género más que de modo ocasional, en el mejor de los casos. Por otro lado, el seminario es uno de los pocos espacios curriculares que cuenta con una carga horaria de ochenta minutos semanales, un tiempo que resulta por demás escaso para alcanzar los propósitos que se plantean.

Según el diseño, los núcleos de trabajo sugeridos abarcan cuestiones relacionadas con la conceptualización de la perspectiva de género y sus aportes para la ESI; los enfoques y discursos sobre la educación sexual que circulan en los contextos escolares; las herramientas legales y normativas que enmarcan su tratamiento; cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas; y, finalmente, cuestiones vinculadas a las violencias sexistas, abuso y maltrato infantil, y trata de personas.

---

4. “ESI”, de aquí en adelante

## **Entrando al aula: una propuesta para desheterosexualizar el currículum**

Las prácticas educativas han cumplido un rol fundamental en los procesos de normalización de los cuerpos y los deseos, promoviendo parámetros de normalidad que se imponen sobre los sujetos que habitan los espacios escolares, y relegando a quienes se sitúan por fuera de estos parámetros al dominio de lo que se oculta, o lo que hay que corregir. Con el propósito de perturbar los sentidos comunes sobre las sexualidades, los géneros y los cuerpos que tan instalados están entre docentes y futuros docentes, la propuesta didáctica se articula en torno a cuatro nudos-problemas, cada uno de ellos organizado en torno a un interrogante, que despliega un campo particular de reflexiones, punto de partida para la problematización.<sup>5</sup>

### **Primer interrogante: ¿es natural la sexualidad?**

La intención de este primer nudo-problema es poner en cuestión los sentidos que configuran a la sexualidad como algo del orden de lo biológico, perteneciente a lo más íntimo del ámbito de lo privado y vinculado en todo caso a la esfera de la decisión personal. Para desmontar estos sentidos, la invitación es pensar a la sexualidad como un dispositivo de control biopolítico, a partir de la lectura de los textos de Michel Foucault que dan cuenta de cómo las formas de las sexualidades (“heterosexualidad”, “homosexualidad”) son invenciones del siglo XIX que sirven a los fines del desarrollo del capitalismo, bajo los rígidos preceptos de la normalidad,

---

5. Una propuesta similar, con modificaciones que responden a la especificidad del contexto, a la que llevamos adelante entre los años 2014 y 2016 con las profesoras Belén Lorenzi y Valeria Flores en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Comahue, en el seminario optativo denominado “Sexualidades, cuerpos, géneros, ¿salud versus placer?”

y del fuerte vínculo que estas invenciones tienen con la consolidación de los estados modernos. Otro aporte de Foucault es su puesta en cuestión de lo que llama la “hipótesis represiva” en torno a la sexualidad, y su contraparte: la proliferación de una multiplicidad de discursos fuertemente regulados acerca de la sexualidad. Esto nos permite poner en cuestión no sólo afirmaciones corrientes, del sentido común – y “políticamente correctas” –, como “todos somos personas y tenemos derechos”, “todos somos iguales”, sino también pensar en la lógica incluso a los propios discursos legales que habilitan la enseñanza de la ESI en las instituciones escolares, como discursos regulatorios que responden a regímenes de normalización por parte del estado.

A partir de estas primeras problematizaciones avanzamos, siguiendo a Monique Wittig, en la consideración de la heterosexualidad como un régimen político. Los planteos de la autora nos permiten no ya entender a la heterosexualidad como una práctica sexual ejercida por sujetos individuales, sino como una institución política que modela por completo todas las categorías con las que entendemos el mundo, lo que supone emprender la tarea de “una total reevaluación conceptual del mundo social, su total reorganización con nuevos conceptos” (Wittig, 2006, p. 41).

Para complejizar aún más estos planteos, Paul B. Preciado – desde el campo de la filosofía – aporta el concepto de “tecnosexualidad”. En diálogo con la noción foucaultiana de “técnica como sistema de poder productivo, no represivo ni coercitivo” (2006, p. 125), concibe a la sexualidad como producto de tecnologías de poder. Estes tres autores proporcionan un punto de partida que, planteando que la sexualidad no es natural, que la sexualidad es una construcción, pone a les estudiantes en tensión no sólo en relación con los saberes constituidos y legitimados sino también con sus propias experiencias vitales.



## **Segundo interrogante: ¿dos géneros para tantos cuerpos?**

Para aproximarnos a este interrogante, historizamos la categoría “género” desde su surgimiento como “expresión” de los cuerpos en el ámbito médico contextualizado en el marco la Segunda Guerra Mundial, y su incorporación a los discursos feministas más “clásicos”, que lo definen como “la construcción cultural de la diferencia sexual”. Problematicamos la lógica dicotómica binaria que se sostiene en esta afirmación, que parte del supuesto de la existencia de dos sexos, determinados por la biología y la medicina a través de sus criterios visuales y discursivos. Sobre estos sexos, que serían un dato “natural”, la sociedad y la cultura construirían dos (y solo dos) géneros y una única dirección del deseo. Recuperamos los trabajos de Gayle Rubin que proponen hablar, en este sentido, de un “sistema sexo/género” señalando que, si bien esta interpretación puede resultar útil para denunciar las desigualdades sociales basadas en la mirada biologicista de los cuerpos, no pone en cuestión el binarismo constitutivo de esa mirada. Es decir, entender al sexo como “natural” ya está marcado por la lógica binaria del género, que es pre-existente a los sujetos. A partir de allí, retomando a Preciado, nos acercamos a una interpretación semiótico-política del género, entendiéndolo como efecto de un sistema de significación, de modos de producción y descodificación de signos visuales y textuales políticamente regulados, y no como un simple “derivado” del sexo.

Siguiendo a Butler, analizamos al género como una ficción normativa, una instancia reguladora de los cuerpos que los produce como tecnología a través de mecanismos de repetición performativa con implicancias somato-políticas. Pensamos juntos los mecanismos, convenciones y rituales que operan reiterando un “género” ficcional que no es más que una copia de una copia sin original, que se perpetúa construyendo masculinidades y femini-

dades, identidades de género y sexuales, marcando criterios que señalan la inteligibilidad de los cuerpos, y con ello la posibilidad o la imposibilidad para los sujetos, de llevar una vida vivible. La performatividad del género, explica la autora, “presupone que las normas están actuando sobre nosotros antes de que tengamos la ocasión de actuar, y que cuando actuamos remarcamos las normas que actúan sobre nosotros, tal vez de una manera nueva o de maneras no esperadas, pero de cualquier forma en relación con las normas que nos preceden y nos exceden” (BUTLER, 2009, p. 326). En este punto, podemos problematizar cuestiones tales como la llamada “violencia de género”, o inclusive la propia “perspectiva de género”, ya que la imposición de un género, la propia existencia de aquello que llamamos “género” constituye una violencia que se ejerce sobre los cuerpos. ¿Será posible deshacernos de los géneros?

### **Tercer interrogante ¿de quién/es son los cuerpos que habitan la escuela?**

Si el cuerpo es una construcción social, la pregunta nos invita a pensar, en principio, qué cuerpos circulan en la escuela o, dicho de otro modo, qué cuerpos son visibles en el espacio escolar y cuáles quedan relegados a la invisibilidad. Es decir, la pregunta apunta a poner en debate los criterios de inteligibilidad que se imponen sobre los cuerpos que habitan los espacios escolares y, también, cuáles son las marcas que portan los cuerpos reales con los que nos encontramos cotidianamente. Para ello, trabajamos con la genealogía política del cuerpo y la producción del cuerpo normal, los procesos de patologización, criminalización y estigmatización de identidades sexuales y de género, placeres y prácticas sexuales. Nos preguntamos qué modelo de niño informa nuestras prácticas pedagógicas, apelando aquí sobre todo a las imágenes

infantiles que pueblan las paredes de las aulas, los materiales bibliográficos y audiovisuales con que se trabajan las distintas áreas del conocimiento, los textos literarios, los mensajes publicitarios y de los medios de comunicación en general. La intención es promover la lectura de cada imagen como condensación de una disputa de poder, entendiendo que “quienes se apropian de una imagen y la ubican en su propia interpretación y propuesta de sentido en el campo de las luchas simbólicas por el poder y la hegemonía intentan ‘dar forma al mundo’. Porque con un sentido crítico se puede percibir lo oculto y hacer visible lo invisible, pero también, con otros sentidos, se puede ocultar lo visible, silenciar lo que podría ser percibido” (Caggiano, 2012, p. 17).

La categoría “interseccionalidad”, desarrollada por la perspectiva decolonial, nos permite dar cuenta de los atravesamientos étnicos, raciales, de clase, de apariencia física, de capacidad, de procedencia regional, que se conjugan con las dimensiones de género y sexualidad en cada existencia corporal singular. Los materiales elaborados por el ministerio de educación en el marco de la implementación de la ESI son objeto de análisis, para poner en cuestión el canon corporal que producen y reproducen: los cuerpos que allí aparecen son blancos, “armónicos” según los criterios de belleza occidental, no vemos allí niños gordes, con discapacidades, ni de piel oscura; no hay cuerpos en los que una niña con pene o un varón con vulva pueda verse reflejado, ni configuraciones familiares o expresiones de afecto que se aparten de las matrices de la heteronormatividad. Las corporalidades se han “adecuado” a la norma: cuerpos femeninos perforables que lucen aros en las orejas; cuerpos de adolescentes varones a los que les crecen pelos en las axilas y las piernas, cuerpos de mujeres sin pelos. Imágenes previsibles: los varones corren y transpiran, las niñas leen y juegan con un gato.

**Cuarto interrogante: ¿de quién/es y de qué habla la escuela?**

Habitar la escuela supone algo más que el mero “estar allí”. Supone ser reconocidx y visible, visibilizadx por un lenguaje que nos precede y que, al tiempo que nombra, se torna constitutivo de la realidad en general y de las subjetividades en particular. En este sentido, la crítica que hacen las feministas en los años setenta al orden simbólico que el lenguaje sexista construye mediante el uso del “universal masculino” para referirse al conjunto de la humanidad dándole así un rostro masculino permitió, en su momento, introducir una cuota de visibilidad que se hace patente al incorporar las formas femenins – hablar de “todos y todas” – y denunciar las modalidades de exclusión y subordinación ontológica, moral, biológica que el propio lenguaje encarna. Más allá de los usos “políticamente correctos” del lenguaje no sexista en ciertas circunstancias y contextos, la escuela y los espacios educativos en general están muy lejos de problematizar ese orden simbólico. El discurso pedagógico, plasmado en la documentación escolar, los diseños curriculares, los textos de estudio y literarios, los intercambios de la cotidianeidad del aula, en aras de una supuesta “economía del lenguaje”, siguen anclados en la lógica androcéntrica del “universal masculino”, que opera casi como una tecnología de gobierno de la diferencia sexual. No obstante, nos interesa ir más allá y llevar adelante una segunda instancia de crítica que reflexione sobre los límites de esa visibilidad que se instala al utilizar el masculino y el femenino para nombrar el mundo, reconociendo que está sujeta a una bicategorización del género que, de algún modo intercepta y codifica múltiples experiencias sexo-genéricas en términos de “mujeres” y “varones”. La brecha abierta por la crítica feminista permite la introducción del uso de la x (“todxs”), del asterisco (“tod\*s”), de la e (“todes”), señales que intentan poner en cuestión esta bicategorización y habilitar la pro-

blematización del modo reduccionista en que el lenguaje opera a través de una marca masculina, al tiempo que evidencian la potencia crítica del propio lenguaje como práctica política para interferir en esa “seguridad ontológica” a través de la cual tendemos a codificarnos como varones o como mujeres. Hacen explícita la indecibilidad del género, la imposibilidad de reducirlo a dos categorías estables, la multiplicidad de experiencias sexogénicas que habitan/mos los sujetos, a veces en los márgenes de esa bicategorización. Estas estrategias de interferencia en el lenguaje producen extrañamiento, suelen generar molestia e incluso rechazo y son, por tanto, oportunidades para el aprendizaje ya que no sólo revelan que la diferencia sexual está atada al lenguaje y no existe por fuera de un conjunto de discursos que la sostienen y la producen como natural, sino que suponen poner en duda los términos con los que solemos identificarnos y con los que habitualmente reconocemos a los otros. Es decir, no se trata solamente de una cuestión de visibilidad, de visibilizar las experiencias de los sujetos que quedan por fuera de las categorías “hombre” y “mujer”, sino también de asumir la imposibilidad de representar y contener a través del lenguaje una multiplicidad de experiencias para con los géneros y las sexualidades (Theumer, 2017).

Poblematizar los usos androcéntricos y (hétero)sexistas del lenguaje nos da pie para profundizar en el sesgo androcéntrico y colonial que tienen, casi sin excepción, los contenidos que se trabajan en la escuela. Desde la más simple estadística hasta el tratamiento de cuestiones relacionadas con la anatomía humana, pasando por las narrativas de una historia hecha por “hombres” y la insistencia en las afirmaciones universalizantes, no hay conocimiento que circule en la escuela que no requiera ser repensado para dar cuenta de la multiplicidad de la experiencia humana.

Es decir, también es preciso interrogar y poner en cuestión los contenidos escolares, si entendemos que éstos están atravesados

por una política del conocimiento que privilegia un modo de conocer, lo que supone a su vez, decisiones sobre qué, cómo, por qué y para qué conocer. No se trata sólo abordar nuevas temáticas, sino de promover la pregunta sobre quién/es están autorizadas a conocer, qué puede ser conocido, y cuáles son las formas consideradas “adecuadas” para llegar al conocimiento, en un intento por desafiar el monopolio masculino, heterosexual, blanco y eurocéntrico del conocimiento que la escuela, y las instituciones educativas en general consideran legítimo y válido. En otras palabras, la tarea no se centra en introducir un contra-conocimiento o un saber “otro” que se oponga al saber dominante. Se trata de cuestionar al propio conocimiento; de historizar las formas en que el conocimiento ha sido disciplinado; de llegar a pensar más allá de los límites de lo pensable. Se trata, en suma, de poner en cuestión lo que es posible conocer, cómo se llega a conocer y, principalmente, cómo se llega a desconocer alguna cosa; qué se soporta conocer y qué se prefiere ignorar.

La ignorancia, una cuestión a la que la educación da mucha importancia, puede ser repensada tomando los aportes de la teoría queer. La dicotomía conocimiento/ignorancia siempre fue central para el campo educativo, que considera a la ignorancia como una falta, una ausencia de conocimiento, que puede “superarse” con la apropiación de los conocimientos adecuados. Déborah Britzman (1998), entre otras pedagogas queer, nos invita a revisar esta concepción al plantear que la ignorancia es un efecto de un modo de conocer, que todo conocimiento contiene en sí mismo las ignorancias necesarias para que ese conocimiento aparezca como el único válido, el único posible.

## **Desheterosexualizar el currículum, mucho más que una receta**

“El instituto me abrió la cabeza”, es una afirmación corriente entre les estudiantes, haciendo referencia a las posibilidades que las herramientas teóricas de las distintas cátedras transitadas a lo largo de la carrera les han brindado para construir una mirada crítica sobre la educación en general, y los contextos escolares en particular. Sin embargo, el posicionamiento epistemológico del seminario irrumpe en la formación: los puntos de partida son un sacudir, un roer, las bases en las que se construye el saber sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, poniendo en tensión hasta las mismas formas de construcción de ese saber, que hasta ese momento aparecía como incuestionable. Luego del ruido inicial, de las desconfianzas y la inestabilidad, la búsqueda de “recetas para abordar la ESI” con la que muchos de les estudiantes inician la cursada, va dando paso a una explicitación de la necesidad de problematizar las matrices heteronormativas y bicategoriales que constituyen el modo de comprender el mundo. Se construye la necesidad de cuestionar, de reflexionar, de historizar, de des-andar y des-aprender, pero eso no implica que efectivamente ese cuestionamiento tenga lugar. La mayoría de las veces, este hacerse consciente no encarna en las prácticas; es un deseo de cuestionar que se sitúa en el espacio casi personal, que no llega horadar los cimientos y la eficacia de las prácticas escolares en la construcción de subjetividades sexo-genéricas. Las reflexiones se quedan en el espacio pequeño del aula, no trascienden los límites del instituto, no llegan a la escuela. Se vive casi como una experiencia excepcional.

¿Cómo hacer, entonces, para que estos marcos teóricos que se aceptan como disruptivos se materialicen en prácticas transformadoras? ¿Cómo hacer para que la crítica a las prácticas escolares de producción de sujetos, a un sistema educativo basado en presupuestos heterosexistas, tome cuerpo

en la construcción de propuestas didácticas que despatriarcalicen y desheterosexualicen el conocimiento que circula en la escuela? ¿Cómo hacer para que el visibilizar las operaciones políticas que construyen las ignorancias sociales necesarias para “disciplinar” el conocimiento dé lugar a prácticas educativas que permitan correr el límite de lo pensable, de lo dado, de lo conocido? ¿Cómo hacer para que el currículum escolar deje de ser monocultural, blanco, burgués, occidental, heterosexual, etnocéntrico, adultocéntrico, estadocéntrico, androcéntrico, racista...?

En el presente contexto de avance de los sectores derecha; de profundización de políticas económicas neoliberales que acentúan las condiciones de vulnerabilidad y la precarización de la vida; de consolidación de políticas represivas que criminalizan, persiguen, matan y desaparecen a quienes perturban el “orden”; de aumento exponencial de los posicionamientos más conservadores que insisten en recuperar los “valores tradicionales” de la familia patriarcal; de desmantelamiento de las políticas de la ESI, que ya en sí mismas constituyen políticas de disciplinamiento, pensar en in-disciplinar los cuerpos, los géneros y los deseos y despatriarcalizar/desheterosexualizar el currículum se vuelve un desafío arduo que, por momentos, parece imposible. Pero intentarlo vale la pena.

## Referências

- BUTLER, Judith. “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. *AIBR-Revista de Antropología Iberoamericana*, v. 4, n. 3, pp. 331-6, 2009.
- CAGGIANO, Sergio. *El sentido común visual: disputas en torno a género, “raza” y clase en imágenes de circulación pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2012.
- PRECIADO, Beatriz. *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa. 2006. WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales. 2006.