



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Despatriarcalizar la enseñanza: aportes de la ESI para pensar una contra-Didáctica

 **Miori, Gabriela**

Despatriarcalizar la enseñanza: aportes de la ESI para pensar una contra-Didáctica
Praxis Educativa (Arg), vol. 28, núm. 1, pp. 1-10, 2024
Universidad Nacional de La Pampa

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153176740013>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280113>



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

Artículos

Despatriarcalizar la enseñanza: aportes de la ESI para pensar una contra-Didáctica

Depatriarcalize teaching: contributions of Sexual Education to think a counter-Didactics

Despatriarcalizar o ensino: contribuições da Educação Sexual Integral para pensar uma contradidática

Gabriela Miori

Universidad Nacional del Comahue; Instituto de
Formación Docente Bariloche, Argentina

gabymiori@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-8465-3693>DOI: [https://doi.org/10.19137/
praxiseducativa-2024-280113](https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280113)

Recepción: 24 Septiembre 2023

Aprobación: 22 Diciembre 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

En esta presentación, se resume la evolución de mi experiencia como profesora de Biología, que parte de una perspectiva tradicional de la enseñanza de la disciplina, hacia la búsqueda de nuevos paradigmas —antipatriarcales, anticapacitistas e interculturales— didácticos de la mano de la Educación Sexual Integral (ESI). Se toman aportes del pensamiento feminista y de otros grupos sociales producidos en diversos contextos históricos y políticos, que ponen en cuestión saberes y conocimientos dados a partir del reconocimiento de la persistencia de la colonialidad del poder-saber, es decir, de una jerarquización impuesta por los ejes de poder de lo racial, la clase social, el sexo-género, entre otros, fundamentalmente, en el ámbito educativo.

Se propone el paradigma interseccional de la ESI en la creación de dispositivos didácticos para la construcción de una didáctica contrahegemónica, es decir, una *contra-Didáctica*. Esta debe buscarse en aquellos lugares donde se posibilite “repensar lo cristalizado y naturalizado para construir propuestas de enseñanza otras, basadas en la igualdad como punto de partida” (Ramírez, 2023, p. 4). Ese es el lugar de la ESI.

Palabras clave: didáctica contrahegemónica, ESI, dispositivos didácticos lugarizados, interseccionalidad.

Abstract

This presentation summarizes the evolution of my experience as a Biology teacher, which starts from a traditional perspective of teaching the discipline towards the search for new paradigms – antipatriarchal, antiability and intercultural- didactic by the hand of Sexual Education (ESI). Contributions are taken from feminist thought and from other social groups produced in various historical and political contexts that question knowledge and knowledge given from the recognition of the persistence of the coloniality of power-knowledge, that is, of a hierarchy imposed by the axes of power of race, social class, sex-gender, among others, fundamentally, in the educational field. The intersectional paradigm of ESI is proposed in the creation of didactic devices for the construction of a counter-hegemonic didactics, that is, a counter-Didactics. It should be sought in those places where it is possible to “rethink what is crystallized and naturalized to build other teaching proposals, based on equality as a starting point” (Ramírez, 2023:4). That is the place of the ESI.

Keywords: didactic against hegemonic, ESI, localized didactic devices, intersectionality.

Resumo

Nesta apresentação resume-se a evolução da minha experiência como professora de Biologia, que parte de uma perspectiva tradicional de ensino da disciplina em direção à busca de novos paradigmas didáticos -antipatriarcal, anticapacitista e intercultural- através de uma educação sexual integral. (ESI). As contribuições são retiradas do pensamento feminista e de outros grupos sociais produzidos em diversos contextos históricos e políticos que questionam o conhecimento e os saberes dados a partir do reconhecimento da persistência da colonialidade do poder-saber, ou seja, uma hierarquização imposta pelos eixos de poder da raça, classe social, sexo-gênero, entre outros, fundamentalmente, no campo educacional. O paradigma interseccional da

ESI é proposto na criação de dispositivos didáticos para a construção de uma didática contra-hegemônica, ou seja, uma contra-Didática. Deve ser buscado naqueles locais onde é possível “repensar o que está cristalizado e naturalizado para construir outras propostas de ensino, tendo como ponto de partida a igualdade” (Ramírez, 2023:4). Esse é o lugar do ESI.

Palavras-chave: didático versus hegemônico, ESI, dispositivos didáticos situados, interseccionalidade.

Algo viejo: mirar para atrás

Mis pasos por la enseñanza comenzaron transmitiendo conocimientos de la Biología, tal como los había aprendido y aparecen en los manuales y textos especializados de la disciplina, considerando al cuerpo conformado por órganos que, interconectados entre sí en un mismo “aparato”, se enseñaba (¿se enseña?) guardando la relación entre la estructura y su función, dividiendo al conocimiento biológico en compartimentos estancos. La noción de “aparato”, al referirnos a los sistemas de órganos, responde a una lógica mecanicista —propia del siglo XVII y XVIII— que surge cuando se desarrolla la física clásica (Galileo, Boyle y Newton) y donde el cuerpo puede compararse con una máquina (el corazón como bomba hidráulica, los pulmones como fuelles, los riñones como filtros y más). Como concepción filosófica reduccionista, el mecanicismo sostiene que toda realidad debe ser entendida según los modelos proporcionados por la mecánica e interpretada sobre la base de las nociones de materia y movimiento. Esta forma de pensar ha limitado lo corporal a lo biológico, lo vivo a lo físico y a lo mecánico. En las cátedras de Biología, enseñamos la ciencia de la vida, sin la vida. Quien lo dude puede abrir un libro de texto de la materia y encontrar al cuerpo descuartizado en “aparatos”, aislado de su medio nutriente, escindido el sujeto de su cuerpo, el individuo de su comunidad, la ciencia de la sociedad.

Como profesora de Biología, naturalmente, ocupé en la institución el papel de experta en términos de educación sexual, bajo una concepción biomédica, centrada en aspectos biológicos y estrechamente vinculada a la reproducción y a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual. Jamás me planteé que, aquello que enseñaba y cómo lo enseñaba, podía impactar sobre la construcción de la subjetividad y de la sexualidad de mis estudiantes. He sido parte de la comunidad consumidora del mundo de libros, de artículos con referencias cruzadas, y reproductora de un sistema científico patriarcal en el que no hay lugar (o hay muy poco) para nosotras, las mujeres, y mucho menos lugar para otros, les¹ “marrones”, por ejemplo, ni para las personas con discapacidad, ni para las identidades no normadas.

Bajo la supuesta neutralidad de la escuela (y de la ciencia), se tematiza la enseñanza de los cuerpos a través de las intervenciones docentes, los contenidos, las metodologías de enseñanza, las interacciones entre los diferentes sujetos de la educación; fortaleciendo ciertos estereotipos y alentando, de esa manera, a la asunción de características prototípicas tradicionalmente adjudicadas a ser un hombre o ser una mujer. Entiendo que el discurso empleado en la descripción de un objeto o tema (los órganos, las sexualidades) dota de cierto sentido, mientras se excluyen u omiten otros posibles, incluso cuando sólo pretendan describirlos tal como son. Interpreté (y tal vez hasta expliqué) razones biológicas a cuestiones culturales, como el determinismo biológico y la identidad de género, otorgando una supuesta naturaleza humana a ciertas construcciones sociales. Bajo el argumento “científico”, reproduje y justifiqué lugares sociales, habilidades, aptitudes y sentires de las personas a partir de sus características corporales. Al menos yo, en esos momentos, no fui consciente de transmitir sesgos sexistas, ni de las cargas valorativas, heteronormativas y capacitistas de mis prácticas de enseñanza.

Participar en una cátedra de la formación docente sobre la didáctica específica de la disciplina y especializarme en el tema permitió actualizar mi forma de enseñar e indagar en lo que se llama la naturaleza de la ciencia, teniendo en cuenta el camino que transitaron los científicos (en su mayoría, varones) en su contexto histórico y cultural y, así, cuestionar cómo se construyeron esos conocimientos y su incidencia en las sociedades. Ciertas ideas que hoy se nos presentan como obvias y naturales forman parte del conjunto de saberes construido a la par de las sociedades modernas. La idea de que existen sólo dos sexos, por ejemplo, y que sólo pueden ser identificables en las anatomías corporales es una de ellas. La producción de saberes médicos no es ajena a los debates políticos y las representaciones sociales. Los conocimientos sobre la sexualidad humana forman parte de ellos, al mismo tiempo que las ideas políticas, sociales y morales se incorporan a nuestro ser fisiológico (Fausto-Sterling, 2006).

En 2006, cuando en Argentina se sanciona la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, el Estado asume la obligación de garantizar ese derecho. De esta manera, se inicia un proceso político que sienta las bases institucionales y territoriales para la implementación de la ESI, que se convierte en responsabilidad de formadores y docentes de todos los niveles educativos y en un derecho irrenunciable de infancias y juventudes.

En principio, aparece la perspectiva de género en la ciencia representada por las luchas de las mujeres que dieron batalla por pertenecer y trabajar en el ámbito científico, de la mano de la inclusión de esta nueva perspectiva en los contenidos de enseñanza de la biología. Luego, se instala la ESI en mi vida y en mis prácticas y la posibilidad de continuar actualizando la mirada, de profundizar la enseñanza desde una novedosa perspectiva integral, bajo la concepción de una sexualidad multidimensional y la consideración de que toda educación es sexual (Graciela Morgade, 2011). Pero no sólo eso, la posibilidad de interpelar mis propios supuestos, que fueron más allá del qué enseño, para convertirse en qué me pasa a mí con esto que enseño, desde dónde lo enseño, cómo y a quiénes.

Afortunadamente, se desarrollaron y se visibilizaron otros paradigmas, otras metáforas y otros puntos de vista que están rompiendo ese cerco cognitivo de la perspectiva binaria normalizada, que ponen en crisis la validación del conocimiento y que otorgan la posibilidad de ampliar, enriquecer y sofisticar el pensamiento y la vivencia de la corporalidad. La corporalidad que se enseña, la corporalidad que se vive en las escuelas, como proceso lento y silencioso de impresión de mandatos, gestos, prácticas y formas.

Hoy, me encuentro trabajando en formación docente en estas temáticas y aprendiendo dentro de un grupo interdisciplinario de investigación. que me convoca a la creación de *dispositivos didácticos en contextos de heterogeneidad cultural atravesados por relaciones de poder*² E inmediatamente pienso en los aportes de la ESI.

Algo prestado: ¿tendrá la ESI una propuesta contrahegemónica para pensar una contra-Didáctica?

La noción de *hegemonía* ha sido desarrollada fuertemente por Antonio Gramsci, pensador italiano de las primeras décadas del siglo XX y marxista. Desde sus aportes, la hegemonía puede entenderse como aquello que se sostiene como posición dominante y que lo hace principalmente mediante el consenso. Siempre que hay hegemonía, puede existir contrahegemonía, es decir, posiciones que se construyen y que resisten, cuestionan a la dominante.

Desde este nuevo enfoque epistémico decolonizador, se trata de pensar o de construir una contra-Didáctica, categoría acuñada por Paula Ramírez (2020) a partir de la de contra-Modernidad de Grüner (2016). Esta complejiza las diferencias entre lo moderno y lo no moderno, en tanto supone una mirada crítica sobre las contrariedades de la modernidad en que nos hallamos, sospechando de lo que se oculta o disimula (la colonialidad).

Contextos de heterogeneidad cultural y social, los habito en las aulas del IFDC Bariloche, donde ejerzo mi profesión docente. Sin embargo, la construcción del conocimiento en esos espacios respeta propuestas propias de la didáctica tradicional o hegemónica. Aulas profundamente heterogéneas en sus creencias, en sus prácticas, en sus orígenes y en sus identificaciones, negadas todas por un pensamiento homogeneizante y capacitista. Lejos estamos de transitar una práctica intercultural, que tenga en cuenta saberes, cosmovisiones, prácticas y luchas de los pueblos indígenas, por ejemplo, o de las mujeres y otros colectivos militantes en la construcción de conocimientos. Lejos estamos de tener en cuenta la diversidad del estudiantado, entendiendo a la diversidad en su sentido político más amplio, y a la noción de interseccionalidad como principio rector, dado que un análisis intercultural no puede obviar la imbricación de las dimensiones de clase, "raza", territorialidad y otras categorías tantas, como las identidades sexogenéricas. Desde hace algunos años, afirma Mara Viveros Vigoya (2016), la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca comprender las relaciones sociales y las condiciones en que las diferencias socioculturales se imbrican con desigualdades sociales, las generan o las fortalecen.

Muchas manifestaciones actuales de la heterogeneidad de nuestra sociedad han sido desvalorizadas, perseguidas, silenciadas o ignoradas históricamente. Parto de la base de que los efectos de las violencias y las posibilidades de resistencia a ellas se articulan de manera distinta en cada contexto y en cada territorio, vinculadas con particularidades que pueden complejizar una situación de vulnerabilidad de mujeres, identidades sexogenéricas disidentes, personas con discapacidad, pueblos originarios, inmigrantes, personas mayores, y más.

La escuela, al igual que otras instituciones disciplinarias surgidas en la modernidad, acarrea una fuerte tradición normalizadora. En el plano de las relaciones de género, étnicas, de clase, religiosas y territoriales,

se ha ido conformando una hegemonía que instituye no solo la idea de una sociedad homogénea, sino también una prescripción de homogeneidad (Grimson y Karasik, 2017). En este sentido, como institución, la escuela ha contado con dispositivos de silenciamiento, de comunicación de significados sociales que han contribuido a conformar lo normal, lo esperable y también aquello a ser sancionado. Así, desde sus orígenes, representó el campo instituidor de las diferencias, según Guacira Lopes Louro (2000), estableciendo jerarquías a través de mecanismos determinados de clasificación, separando, por ejemplo, a niños de niñas, a católicos de laicos, a ricos de pobres, a capaces de “incapaces”.

Esa misma escuela, aún hoy, continúa promoviendo la expresión y afirmación de ciertos saberes por sobre otros, mediante prácticas legitimadas por políticas públicas, por teorías pedagógicas aceptadas, lineamientos curriculares, así como mediante otras prácticas rutinarias imperceptibles: el lenguaje, las dinámicas áulicas, los rituales, otros códigos y gestos. Estas lecciones se aprenden, dice Guacira Lopes Louro³, “en la escuela se aprende a preferir, se entrenan los sentidos, se distinguen los olores ‘buenos’ de los ‘malos olores’, se aprende lo decente y se rechaza lo indecente” (2000, p. 90). Se aprende que el “color piel” es el rosado amarillento, y no otro. Todas y cada una de las lecciones atravesadas por las diferencias, que las confirman y reproducen, e instituyen los lugares sociales al que pertenece cada persona. Prácticas que representan múltiples dispositivos de disciplinamiento corporal e identitario, prácticas que reproducen el pensamiento normativo de la hegemonía. Les docentes traemos experiencias y concepciones en lo que respecta a estas variables, por lo cual, cualquier proceso de reflexión y cambio requiere revisar, deconstruir y desnaturalizar las marcas o huellas que nos han constituido como sujetos y educadores.

Los diagnósticos y las investigaciones coinciden en señalar el fuerte distanciamiento, sobre todo en los sectores más vulnerados, entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. (Tenti Fanfani, 2008, citado en Morgade, 2011, p. 17)

Me pregunto por qué, entonces, en la formación docente inicial, los contenidos de las pedagogías latinoamericanas o de pensamiento pedagógico latinoamericano (Simón Rodríguez, Martí) como propuestas contrahegemónicas han estado tan ausentes. La respuesta la brindó Adriana Puiggrós:

Hay un tema político-pedagógico muy serio, que es producto del neoliberalismo, que es su intento de separar a todos. Intenta separar a las generaciones y a los diferentes grupos sociales. Intenta jerarquizar y establecer rankings combinando clases y sectores sociales, etnias, culturas, lenguas, géneros y también las distintas generaciones. Donde los perdedores son siempre los mismos. (2022, p. 23)

Las divisiones de género, raza, clase, etnia y sexualidad están implicadas en esas construcciones y sólo en la historia de esas divisiones podemos encontrar una explicación para la lógica que las rige (Louro, 1997, citada en Louro, 2000). Por lo tanto, es necesario cuestionar dicha lógica mediante el análisis de todas las dimensiones por donde la escuela (y la sociedad) reproduce y fortalece las diferencias. Cuestionar no sólo lo que el currículum⁴ determina que debe ser enseñando (y aquello que se omite), sino también el modo en que debe ser enseñado. Guacira Lopes Louro dice:

Problematizar las investigaciones y las teorías que orientan nuestro trabajo, incluyendo también a aquellas consideradas “críticas”. Con gran frecuencia, esas teorías se refieren a un sujeto “universal” y ahistórico e ignoran o dejan de lado las múltiples posiciones sociales de género, de sexualidad, de raza, de nacionalidad, de religión. (2000, p. 92)

Una *contra-Didáctica* debe buscarse en aquellos lugares donde se posibilite “repensar lo cristalizado y naturalizado para construir propuestas de enseñanza otras, basadas en la igualdad como punto de partida” (Ramírez, 2023, p. 4). Ese es el lugar de la ESI.

La palabra “diversidad” en el marco de la ESI, en sus inicios, visibilizó a géneros y orientaciones sexuales que se contraponen al pensamiento cisheteronormativo patriarcal. Hoy, la Ley ESI, con 17 años en nuestro

país, cuando dice “diversidad”, nos convoca a reconocer y valorar positivamente las múltiples diferencias que tenemos los seres humanos: edad, origen étnico, nacionalidad, creencias religiosas, políticas, condición social, orientación sexual, identidad de género, entre otras. Es en la singularidad donde confluyen, justamente, esas intersecciones de múltiples “marcaciones”.

Graciela Morgade (2011) sostiene, como ya dije, que “toda educación es sexual” dado que, en las aulas, en los pasillos y en los patios, por acción u omisión, se desarrollan contenidos y expectativas relativas a los cuerpos sexuados y sobre la construcción de subjetividades e identidades. Este fue, asimismo, uno de los ejes a partir de los cuales la Ley ESI fundamentó la necesidad de que la comunidad educativa se haga cargo de este proceso silencioso. Catalina González del Cerro (2018) manifiesta la urgencia, entonces, de tornar explícito, de forma crítica, sistemática y rigurosa, todo aquello que las niñeces y las juventudes aprenden cotidianamente sobre las diferencias. La ESI llama a reflexionar sobre la diversidad como una perspectiva necesaria para la tarea pedagógica, fortaleciendo una mirada crítica que visibilice las múltiples identidades que habitan las escuelas de nuestro país y que se constituyen a partir de dichas intersecciones.

Patricia Talani Zuvela y Marina Copolechio Morand (2023) confirman que “estamos transitando un tiempo histórico de profundas rupturas epistemológicas, ideológicas y subjetivas” (p. 22), al mismo tiempo que, en nuestro país, la ultraderecha avanza con lemas en contra de la ESI y los derechos conquistados y la demonización del sistema educativo público y estatal. Las autoras agregan que, a menudo, ciertas instituciones (familias, escuelas, iglesias, otros grupos sociales y políticos) con ideas conservadoras demoran la apropiación o aceptación de estas nuevas perspectivas, por temor a perder posiciones de poder simbólico o de control social.

Algo nuevo: *lugarizar* la didáctica, una *contra-Didáctica*

Patricia Medina (2016) convoca de forma urgente a “crear algo más allá, un pensamiento, frente a ciertos dispositivos de opresión, que se instauran en formas de pensar, que reproducen a determinadas epistemologías, muchas de ellas ‘redentoras’, compensatorias, que no permiten transformar radicalmente la situación actual” (p. 80). Si bien la autora refiere a nuevas formas de conocer e investigar, también propone, en esas formas inéditas, otros espacios donde habitar, otras formas de ser, pensar, sentir, habilitar.

Bajo el lema “se va a caer”, los grupos feministas y otros más aluden a cierta ruptura con el sistema opresor y, con ella, la caída del patriarcado. Entiendo que el patriarcado, como sistema político y mecanismo de dominación que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, está basado en cierta fundamentación biologicista, tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales y postulando una estructura dicotómica de la realidad, sexualizada y jerarquizada.

A partir de esta relación, se establecen otras formas de opresión, por lo que Paula Ramírez (2023:4) cuestiona saberes y conocimientos dados “a partir del reconocimiento de la persistencia de la colonialidad del poder-saber, es decir, de una jerarquización impuesta por los ejes de poder de lo racial, la clase social, el sexo-género, entre otros, en diversos espacios sociales” y sugiere tener en cuenta una “mirada contra-Moderna: aquella que se realiza desde los márgenes y permite apreciar la trama histórica mayor de relaciones y el registro de las fallas o contradicciones internas que la Modernidad intenta ocultar”. Así, suma la idea de una contra-Didáctica y sus derivas teórico-prácticas para la creación de diseños de enseñanza lugarizados. El término “lugarizar” es un neologismo acuñado por Arturo Escobar (2017) que hace referencia a la necesidad de atender a los procesos de colonialidad que atraviesan las experiencias situadas. Implica articular la colonialidad global a proyectos con potencial para lo concreto y producir transformaciones, en conjunción con acciones locales de los movimientos sociales (el uso de esta idea desde la mirada didáctica se encuentra en Ramírez, 2020).

Esta nueva visión de la didáctica “como contra-Didáctica no es una ‘anti-didáctica’, es decir, no es una negación de la didáctica, sino su versión descentrada, periférica y crítica, lugarizada e intercultural” (Ramírez, 2023:4). Para ello, es preciso revisar —o *desaprender*, como propone Graciela Morgade— esos contenidos que enseñamos y repensarlos desde el enfoque de la ESI, bajo la perspectiva de género, de derechos humanos y de la interculturalidad. En sintonía con esa idea, Guacira Lopes Louro (2012) plantea la necesidad de “extrañar” el currículum, de tratarlo como algo extraño, de interpelarlo, de

hacerle preguntas para poder cuestionar las formas en que reproduce los modelos hegemónicos y excluye a quienes no se adecúan a estos.

En esta construcción, intervienen los diálogos interdisciplinarios con aportes de las teorías críticas periféricas (Grüner, 2016) considerados significados ricos y pertinentes, posibles para repensar lo “cristalizado”, es decir, prácticas didácticas naturalizadas. En este sentido, es preciso escuchar y sumar las propuestas de las teorías travesti⁵, trans, queer⁶, *crip*⁷, movimiento de mujeres de pueblos originarios, feminismos y otros colectivos sociosexuales. En conjunto, estas ideas brindan aportes fundamentales para pensar una contra-Didáctica donde poner en crisis las marcas *winca*⁸ patriarcales, sexistas, binarias y capacitistas presentes en las prácticas de esta pedagogía homogeneizada.

Estas miradas emergentes o contra hegemónicas, en clave de ESI:

- Ponen en evidencia la construcción social de las subjetividades, rompiendo la idea de que existe lo normal o lo natural.
- Se apoyan en una perspectiva integral que reconoce los contextos de producción de los cuerpos y las identidades, las relaciones de poder que les/nos atraviesan, las posiciones desiguales en que les/nos colocan.
- Reconocen la diversidad con una carga moral positiva, como un concepto que convoca a la acción (Karasik, 2017).
- Permiten repensar quiénes son les destinatarios de las propuestas didácticas e impulsan la creación de diseños de enseñanza interculturales y *lugarizados*. Dichos diseños propician “repensar colectivamente y desde el principio qué educación queremos, qué enseñanza, qué contenidos, para qué, cuáles serían las características de una propuesta educativa local, desde acá” (p.8), como es el caso del *ñiminkaley* (Ramírez, 2023).

El *ñiminkaley* constituye una herramienta para generar experiencias de enseñanza y aprendizaje desde otro marco. Trata de articular variedad de mundos, respuestas pluriversales, en conexión parcial. Requiere del distanciamiento de los imperativos modernos, caracterizados por una relacionalidad dualista débil y una teleología fuerte, una onto-epistemología de sujetos y objetos preconstituidos y su temporalidad lineal. Tal distanciamiento implica el desplazamiento hacia su opuesto: una relacionalidad fuerte y una teleología débil, donde las entidades no son preexistentes a la relación, sino que esta las constituye de modo que todo es mutuamente constituido. Un diseño didáctico intercultural, anticapacitista y despatriarcalizado sería, en ese sentido, una composición abierta.

Frente a esta mirada, las categorías desde donde se piensan las relaciones sociales se quiebran, invitándonos a una incomodidad constante en la búsqueda inacabada de mayor igualdad, justicia, libertad... “Se trata de una invitación a emprender una mudanza epistemológica que efectivamente ejerza ruptura con la lógica binaria, sus modos de clasificación y sus efectos” (Lopes Louro, 2001, en Fainsod, 2018, p. 16).

Patricia Talani Zuvela y Marina Copolechio Morand (2023) afirman que es necesario tensionar la existencia de los discursos y las prácticas que cristalizan cuerpos ideales, que generan discriminación y sufrimiento. Las autoras proponen pensar un proyecto educativo emancipatorio que deconstruya aspectos heteronormativos, capacitistas y coloniales de nuestra sociedad.

Hermanada a las ideas de todas ellas, propongo *despatriarcalizar* la didáctica de la mano de una contra-Didáctica que privilegie y transversalice la perspectiva intercultural, de género y de derechos humanos en la educación. La escuela debe pensar a las niñeces, adolescencias y juventudes desde la pluralidad y en contexto sociocultural e histórico. Comprender a los sujetos educativos en ese universo plural, conflictivo y desafiante es tarea docente, ya que estamos inmersas⁹ en las relaciones vinculares que se tejen entre el estudiantado y nosotras, en escenarios educativos singulares.

En ese contexto, resulta un imperativo que las personas que habitan los espacios educativos se sientan bienvenidas en la construcción de un común amplio y respetuoso de las diversidades. No se trata de describir diferencias o desigualdades, sino de visibilizar y enunciar la producción-reproducción de todos los dispositivos de evaluación que concluyen en que determinados grupos concentran ciertos atributos y las posibilidades de subordinar a otros (Manzano *et al.*, 2010, p. 211). El problema radica, entonces, en las

valoraciones de las diferencias sobre la base de parámetros de superior-inferior y la tendencia a naturalizar y universalizar esos parámetros.

Los sentidos sobre los cuales se va legitimando la presencia de la ESI en las instituciones educativas, como derecho a defender y como contenido a enseñar, como temáticas y problemas a los que reabordar, como prácticas pedagógico-didácticas, son significativos y relevantes, dado que se sostienen desde perspectivas que aportan pistas para una enseñanza decolonizadora.

Desde su nacimiento, nuestra ley, como efecto dominó, creció con sanciones que fueron desde el matrimonio igualitario hasta el DNI no binario, ampliando derechos de su mano. Esa ley, joven, inquieta y rebelde, impone la necesidad de repensar los vínculos sociales, de poner en jaque viejas estructuras y de reescribir historias de construcción de derechos, tales como, por ejemplo, la transformación del modelo tutelar por el de protección integral de derechos de las niñeces y adolescencias. Al desaparecer el poder absoluto de jueces y familias por sobre las infancias, que eran consideradas objetos de intervención y no sujetos de derecho, hubo que armar redes para proteger y articular las acciones y los mecanismos de cuidado. Hoy, las niñeces y las adolescencias tienen voz y derecho a ser escuchadas.

A partir de este ejemplo, es fácil comprender cómo la ESI, resistente, soñadora y ambiciosa, se planta frente a la hegemonía imperante y representa una aliada en la construcción del *ñiminkaley* en la lucha por la visibilización de grupos históricamente silenciados y excluidos, hacia una escuela y una sociedad más justa y equitativa.

Despatriarcalizar la enseñanza es una invitación a reflexionar profundamente sobre las instituciones educativas, sobre las prácticas cotidianas, más si entendemos que la escuela es la puerta de entrada a otros derechos, como la ESI y la suma de derechos que vienen de su mano.



ST, lápiz de color sobre hoja. Romina Solange Finks

Referencias Bibliográficas

- Berkins, L. (2003). *Un itinerario político del travestismo*. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 127-137). Scarlett Press.
- Butler, J. (2019). *El género en disputa*. Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y Diseño: la realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Fainsod, P. (2018). Clase 2: Perspectiva de género. En *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- González del Cerro, C. (2018). Clase 1: Educación, géneros y sexualidades. En *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Grimson, A. y Karasik, G. (2017). Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argentina contemporánea. En A. Grimson, *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*. CLACSO-PISAC.
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-Modernidad. En J. G. Gandarilla, *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para discutir la modernidad* (pp. 19-60). Akal.
- Karasik, G. y Grimson, A. (2017). *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*.

Notas

- [1] Adhiero a repensar escrituras que incluyan a todo tipo de identidades, así como a respetar las citas tal como aparecen en los textos originales.
- [2] Proyecto de investigación “Desplazamientos de sentido en el campo de la didáctica. Hacia la creación de diseños didácticos lugarizados durante la formación docente desde el sur” (PI B257 2023-2026), radicado en la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche. Directora: Paula Ramírez. Codirectora: Claudia Kraft. Integrantes: Norma López Medero, Natalia Demarco, Matilde Latrónico y Gabriela Miori.
- [3] Menciono con su nombre de pila, en varias oportunidades, a las autoras que tomo como referencia. Deseo visibilizar la presencia femenina en la producción discursiva y asumir este estilo como símbolo de hermandad, confianza y de lucha compartida, conjugando nuestras ideas para la decolonización del sistema educativo, en pos de la descentralización de la didáctica imperante.
- [4] Alicia de Alba (1995:3), describe al currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”.
- [5] Berkins Loana (2003) propone, tomando la voz del colectivo travesti-trans, “erradicar los encasillamientos en identidades preconstruidas por el mismo sistema que nos oprime. Nuestra misma existencia rompe, de alguna manera, con los determinantes del género. La deconstrucción de las dicotomías jerarquizadas que se nos imponen es nuestra meta. En otras palabras, quiero decir que el travestismo constituye un giro hacia el no identitarismo. Creo que en lo medida en que las identidades se convierten en definiciones señalan límites y se vuelven fácilmente separatistas y excluyentes” (p. 136).
- [6] La teoría crip se inspira y retoma aportes de la teoría queer para la diversidad funcional. Robert McRuer (citado en Talani y Copolechio, 2023, p.58) advierte que, así como la heterosexualidad obligatoria demarca cuerpos normales y cuerpos abyectos, existe una “capacidad obligatoria” que es la que marca a ciertos cuerpos como “incapaces” (McRuer, 2021). Hace una crítica al cuerpo normativo, establecido por el capacitismo (sistema

que legitima discriminación y violencias hacia las personas con diversidad funcional) sin tener en cuenta que este cuerpo es construido social y culturalmente en categorías como la que diferencia los cuerpos entre capacitados y discapacitados.

[7] La teoría crip se inspira y retoma aportes de la teoría queer para la diversidad funcional. Robert McRuer (citado en Talani y Copolechio, 2023, p. 58) advierte que, así como la heterosexualidad obligatoria demarca cuerpos normales y cuerpos abyectos, existe una “capacidad obligatoria” que es la que marca a ciertos cuerpos como “incapaces” (McRuer, 2021). Hace una crítica al cuerpo normativo, establecido por el capacitismo (sistema que legitima discriminación y violencias hacia las personas con diversidad funcional) sin tener en cuenta que este cuerpo es construido social y culturalmente en categorías como la que diferencia los cuerpos entre capacitados y discapacitados.

[8] Activismo mapuche. Winca: hombre blanco.

[9] Dada la feminización del trabajo docente, utilizo el femenino cuando me refiero a quienes trabajamos ejerciendo la profesión, incluyendo en esos términos a todas las identidades genéricas.