



Pensar la Educación Sexual desde las fronteras. Análisis de una experiencia: "las pibas" como autoridad epistémica

Frontier thinking of Comprehensive Sexual Education. Case study: "Las pibas", an epistemic authority

Guadalupe Fernandez Chein

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/
Instituto de Investigaciones de Estudios de Género,
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-3001-7693>
guadalupefernandezchein@gmail.com

Maria Eugenia Lozza

Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-8873-8629>
mariaeugenialozza@gmail.com

Recibido: 23/03/2021

Aceptado: 29/06/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.012>

Resumen. Socializamos aquí una experiencia llevada a cabo por un grupo de docentes, de nivel medio, que ha conformado un Equipo ESI. Nos referimos al Proyecto de Promotoras Estudiantiles de Género, que vibra en una escuela que se encuentra atravesada por un complejo entramado de relaciones sociales. El mismo, busca aportar a la construcción de un proyecto educativo que habite los intersticios de la escuela formal desde una pedagogía *otra*. El contexto en el que se encuentra inscripta la escuela, configura las identidades estudiantiles, sobre las que recaen múltiples opresiones de género, clase, nacionalidad. Las juventudes subalternizadas que habitan esta escuela invitan a romper con la categoría monolítica de juventud, y ello implica un desafío para que nuestras prácticas docentes no reproduzcan, en términos de Guha (2002) un colonialismo discursivo.

Palabras clave. Promotoras de Género, Educación sexual, Pedagogías decoloniales, Pedagogías feministas.

Abstract. We are socializing here a pedagogic experience carried out by a group of teachers that have been part of an ESI Team that seeks to contribute to the construction of an educational process that inhabits the innerworkings of formal education from one pedagogy to another. To a pedagogy of affection, to transform and empower those subaltern groups. We are specifically interested in reflecting about the project Student Gender Issues Advocates. The subaltern adolescence (Spivak, 1988) that inhabits this school invites us to break away with the monolithic category of youth and that entails a challenge for our actions as educators not to reproduce, as Guha would put it (2002) a discursive colonialism.

Keywords. Gender Issues Advocates, Sexual Education, Feminist Pedagogies, Decolonial pedagogies.

Introducción

¿De qué manera se puede lograr que el silencio hable
sin que necesariamente sea el lenguaje hegemónico
el que hable o el que le permita hablar?
De Sousa Santos, B. (2006)

La experiencia que aquí compartimos trasciende al contexto de pandemia. Constituye parte de un dispositivo que se construyó hace tres años, en un trabajo articulado entre docentes y estudiantes en torno a la Educación Sexual Integral (ESI); y supo, a la vez, funcionar como espacio de conexión, reflexión y acción en lo que duró el Plan de Contingencia por COVID-19 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA), durante el año 2020.

Buscamos en este escrito socializar una experiencia de implementación de ESI *desde los márgenes* (De Souza Santos, 2009), que logró consolidar un espacio pedagógico que continúa, pese a las dificultades que presenta la modalidad escolar virtual. Este vínculo y compromiso con el espacio permitió desarrollar diferentes acciones: realización de las Jornadas de Educación Sexual Integral en forma remota, logrando su difusión entre los grupos de pares, y a través de las preceptorías y tutorías docentes; articulación con el equipo socioeducativo que coordinó el reparto de los bolsones de alimentos garantizando que, durante el contacto con las familias, se repartan preservativos, folletería con información para el acceso a los derechos sexuales y (no) reproductivos en el barrio; articulación con las instituciones de Salud de la comunidad, entre otras.

Sostenemos que este trabajo fue posible, en tanto repara en la necesaria des-universalización del sujeto pedagógico de la ESI desde una mirada crítica hacia esta política pública, y es en este aspecto que queremos profundizar en este artículo.

En concordancia con otros autores y autoras (Lavigne, 2011; Torres, 2012), consideramos que la *versión oficial* de la ESI reproduce determinadas operaciones discursivas que configuran mecanismos de control y regulación de las identidades. La ESI institucionalizada que resulta ciega a la clase, la edad, la raza, la nacionalidad, la diversidad corporal y funcional, las expresiones de género no binarias, entre otras, redundante en una homogeneización del sujeto pedagógico, al universalizar las experiencias de las juventudes.

Por su parte, la experiencia localizada (De Souza Santos, 2009) que aquí compartimos, emerge como parte de un proyecto de profesoras de nivel secundario al que se van sumando las estudiantes como protagonistas y hacedoras de las planificaciones que las tienen como destinatarias a ellas y a sus pares. Como iremos analizando a lo largo del trabajo, se trata de un proyecto que repara en las múltiples determinaciones sociales, culturales y económicas que constituyen las identidades de los y las jóvenes que asisten a una escuela secundaria en una de las zonas con los niveles más altos de precari(e)dad de la vida (Butler, 2017) y vulneración de derechos: la zona sur de la CABA. Se trata de una propuesta que transita por los umbrales de las políticas públicas que otorgan derechos, a la vez que construyen sentido en cuanto a los modelos de juventud y experiencias de sexualidad desde parámetros hegemónicos. Nos referimos a una experiencia que habita en los intersticios de la regulación y la emancipación (De Souza Santos, 2009, p. 358). Que transita entre los surcos de las políticas estatales y de las prácticas contrahegemónicas. Que convierte a ese Sur de la Ciudad de Buenos Aires en la conjunción de diálogos entre las políticas estatales y la emergencia de las voces subalternizadas de jóvenes, que sólo son visibles cuando el amarillismo de la prensa hegemónica necesita construir la otredad en la *villa*,¹ y se hace presente para hablar de drogas, ‘*pibes chorros*’, balceras o para romantizar la pobreza.

Proponemos en este artículo, entonces, reflexionar en torno a una experiencia y a los debates que la atravesaron, considerándolos elementos destacados en el aporte a la construcción de un dispositivo necesario para el contexto de pandemia, como así también para acompañar las incertidumbres, dificultades, necesidades y desafíos que se presentan ante otros múltiples y complejos escenarios.

De la ESI normativizadora a la ESI desde los márgenes

Vasta es la literatura que se ha esforzado en señalar el lugar preponderante de las pedagogías de la sexualidad como dispositivo histórico (Foucault, [1976] 1991) que interviene en los mecanismos de control y regulación de la sociedad. Al decir de Débora Britzman ([1999]2016) la escuela educa sexualmente y lo hace desde los parámetros de “una educación sexual que tiene como norma la sexualidad blanca, de clase media y heterosexual” (p. 89). En ese aspecto, el principal sentido del curriculum de la educación sexual sigue siendo “preservar el orden social de género establecido” (Torres, 2012, p. 65).

¹ En Argentina es el nombre que se le otorga a los asentamientos en los que se conglomeran viviendas muy precarias, lugares donde los derechos y las condiciones de vida en general se encuentran vulnerados.

Es cierto que la ESI rompe con la frontera que se pretendía establecer entre lo público y lo privado: la sexualidad que era considerada como parte del ámbito íntimo, pasa a ser reconocida como social y política y, por tanto, como dispositivo histórico que abarca procesos culturales, simbólicos, afectivos, emocionales, económicos, políticos, etc. El marco legal y conceptual de la Ley 26.150 establece que la escuela es un espacio de socialización donde se construye la sexualidad, reconoce las trayectorias sexuadas de estudiantes y que toda pedagogía es sexual. En este sentido, la incorporación de la integralidad, propone rebasar algunos reduccionismos biológicos o biomédicos; al mismo tiempo que plantea una metodología que contiene una serie de contenidos para ser abordados transversalmente en cada espacio curricular (Zemaitis, 2016). También reconocemos en la transversalidad institucional de la ESI, la posibilidad de habilitar prácticas para alojar y acompañar situaciones de vulnerabilidad de derechos de infancias y juventudes que, antes de la ESI, no eran contempladas dentro de las obligaciones de las instituciones escolares. Sin embargo, consideramos que los sentidos en torno a la ESI se encuentran en disputa y tensión (no sólo con sectores más conservadores, sino también con voces de múltiples activismos que señalan las operaciones normativizadoras que emanan de algunos de sus lineamientos curriculares).

En este sentido, sostenemos que la versión institucionalizada de la sexualidad, como dijimos más arriba, constituye una forma de regulación y normativización de las identidades. La sexualidad de los sujetos pedagógicos parece estar construida desde ese lugar de “experiencia común” en la que los parámetros son impuestos por quienes detentan lugares de privilegios. La Educación Sexual Integral en “su versión oficial” es parte del entramado de normas, leyes y políticas públicas que tiene como blanco a la juventud y que operan como reguladoras de su sexualidad (Lavigne, 2011). Dentro del “ideal normativo” de identidad que promueve la Educación Sexual Integral, se configura un complejo escenario que posibilita la construcción del sujeto, al tiempo que la restringe (Torres, 2012). Los clivajes étnicos, de clase, de género, entre otras variables que operan en la construcción de identidades y subjetividades, constituyen diferentes representaciones y expectativas: aspectos que las políticas públicas, los discursos y prácticas institucionales parecen no advertir. Esto supone la construcción de modelos, a partir de determinados parámetros hegemónicos, que derivan en experiencias e identidades esperables/deseables y experiencias e identidades *desviadas*. El lugar que ocupan las instituciones desde la educación sexual es, entonces, el de corregir esa desviación (Lopes Louro, 1999). En palabras de Torres (2012):

la educación sexual no solo ha regulado las identidades y los cuerpos según una versión hetero-reproductiva, sino que ha colocado en el terreno de la abyección a una serie de cuerpos indeseables e inhabitables: los cuerpos de las adolescentes embarazadas, los cuerpos travestis y trans, los cuerpos violentados por el aborto, los cuerpos marcados por el racismo y las distintas formas de homofobia, los cuerpos abusados, los cuerpos con VIH SIDA, los cuerpos gordos, etc. (p. 67-68)

La ESI institucionalizada (la que emana del Diseño Curricular Estado) no es suficiente para cuestionar los privilegios y los lugares de poder que se reproducen en las prácticas y discursos institucionales -al menos, si lo que nos interesa es tramar pedagogías *otras* (Walsh, 2013), dispositivos metodológicos *otros* para nuestras investigaciones o prácticas docentes contrahegemónicas-. Consideramos que es preciso trazar estrategias pedagógicas que se propongan superar las miradas adultocéntricas sesgadas, que están construidas desde el privilegio, para avanzar en un cuestionamiento de los universalismos.

Es pertinente señalar aquí que, como sostiene Elizalde (2005), los discursos normativos acerca de la juventud perteneciente a los sectores populares no son exclusivos de las políticas conservadoras, sino que, en ocasiones, emanan de espacios académicos y activistas que construyen descripciones totalizadoras sobre esta identidad. Las ideologías prácticas (Elizalde, 2009) de las personas adultas que trabajan y se vinculan con juventudes diversas, parten de preconceptos adultocéntricos que no reparan en los clivajes étnicos, de clase y de género que determinan la categoría juventud, reproduciendo -incluso desde lugares bienintencionados- dispositivos de control y regulación de la población estudiantil.

Atentas a estas operaciones normativizadoras, es que resulta interesante compartir la experiencia de implementación de la ESI de la que somos parte, una experiencia inscrita en los márgenes. Nos referimos a márgenes en términos geolocalizados, porque la escuela habita un territorio en la Ciudad de Buenos Aires donde los y las jóvenes dejan de ser sujetos de derechos, abandonan la categoría juventud para pasar a ser imputables; y nos referimos a márgenes en términos simbólicos, porque allí florecen las juventudes migrantes, racializadas, villeras, estigmatizadas, perseguidas, violentadas, inscribiendo su propia narrativa mientras son foco de control y regulación de políticas públicas y prácticas institucionales avasallantes.

El relato de experiencias marginalizadas permite visibilizar otras realidades. La experiencia, como afirma Stone-Mediatore (1999), vista a la luz de los procesos históricos, permite poner en relevancia el aspecto político de ésta, más allá de las vivencias individuales. La experiencia, con los relatos que propone, no está solamente delineada por el discurso hegemónico, sino que también contiene elementos de resistencia a esas miradas: analizarlas, pensarlas y abordarlas desde un enfoque interseccional (Crenshaw, 2012) permite que nuestras prácticas (pedagógicas, sociales, profesionales) reparen en esa complejidad, considerando la interacción de los factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos. Consideramos, entonces, que esta experiencia de Educación Sexual Integral *otra*, que se logró poner en pie en una escuela de un barrio muy pobre de la Ciudad de Buenos Aires, puede contribuir a esbozar algunas pinceladas para entretejer esfuerzos que apunten a la construcción de una ESI situada e interseccional. De manera que nos permita identificar las ausencias en la ESI oficial y problematizar discursos que silencian, oprimen y acallan experiencias marginalizadas.

De objeto de políticas institucionales a sujetos epistémicos

El Proyecto de Promotoras Estudiantiles de Género se afianza en el año 2018 como parte de las líneas de trabajo del Equipo de Docentes que implementa la ESI en la institución desde el año 2013. Las promotoras de género son estudiantes de 1° a 5° año y egresadas de la escuela secundaria que se vienen organizando para ser parte activa en el diseño y ejecución de las propuestas en torno a la ESI.

Como docentes de la institución partimos de sostener que los enfoques de Género y de Derechos desde los que se erige la ESI son fundamentales, pero al mismo tiempo nos preguntamos si son suficientes ¿Se puede prescindir de problematizar quiénes son los sujetos de nuestras prácticas pedagógicas en torno a la ESI? ¿Son universales las juventudes con quienes intentamos construirlas? Creemos que no. En nuestro caso, la escuela en donde se desarrolla el proyecto es un mosaico heterogéneo de diversas culturas, nacionalidades, lenguajes y vivencias que se encuentran, pero al mismo tiempo entran permanentemente en conflicto.

La intrínseca colonialidad de los espacios de poder/saber desde los que se construyen las políticas públicas que tienen como destinataria a la juventud, no reconocen la diversidad cultural y étnica, no reconocen las diferentes pertenencias de clase, no reconocen las diferentes sexualidades e identidades de género. Experiencias todas que determinan o condicionan fuertemente la existencia de las personas. No reparar en estas "particularidades", es no reparar en sus historias.

Quienes construyen las miradas sobre las juventudes, lo hacen desde un lugar de poder – hablamos de personas adultas, generalmente profesionales, con el respaldo otorgado por alguna institución educativa o de salud–. Sus discursos y prácticas prefiguran parámetros de *normalidad* que se universalizan y desdibujan las realidades particulares.

En este sentido, el abordaje de la sexualidad y los afectos, de quienes conformamos el equipo ESI pretende ser desde un enfoque interseccional para entender las relaciones sociales y de poder que determinan y configuran a esas juventudes con las que trabajamos y el escenario social y pedagógico en el que se inscribe nuestro trabajo. Coincidimos con Duarte Quapper (2001) cuando afirma que estas matrices reproducen una concepción homogeneizadora de la juventud que no repara en sus diferencias intrínsecas y sociales:

vale decir que no se elabora ningún nivel de distinciones entre los tipos de jóvenes, ni entre géneros, razas, clases sociales, estilos (contra)culturales, etc. De esta forma existe sólo una juventud, singular y total al mismo tiempo. Esta objetivación de corte positivista intenta igualarles en un concepto, se niega la existencia de las otras versiones que ya señalamos y que abren un abanico amplio de significaciones. A nuestro juicio, la juventud, si existiera, no posee carácter universal, constituye un referente conceptual que precisa de contextualización y especificidad desde sus acepciones más básicas: momento de la vida, grupo social, estado de ánimo, estilo de vida entre otras. El reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad, como veremos, son ejes para una nueva mirada de las juventudes en nuestro continente. (p. 67)

Aventurarnos, entonces, en un encuentro con los y las jóvenes, con sus y nuestros deseos, anhelos e inquietudes es encontrarnos con nuestras historias, es darle lugar al *eros* en el proceso pedagógico (bell hooks, [1994] 2016), es arrojarse a construir una escuela en comunión. En términos de Catherine Walsh (2013), es una invitación a construir pedagogías *otras* que no solo nos conviden a problematizar la colonialidad del ser, del saber y del poder; sino también que nos permitan reflexionar en torno a nuestra práctica pedagógica, a de(s)colonizar nuestro hacer.

El Equipo de Promotoras Estudiantiles de Género dialoga con estas perspectivas, ya que además de ser un espacio exclusivo de estudiantes, también es parte de un bello proceso de articulación y construcción docente-estudiantil que implica la afectividad en los vínculos pedagógicos. Son esos vínculos los que generan las herramientas para que afloren los espacios de reflexión, formación y construcción necesarios para desarmar las relaciones de poder propias de la sociedad en la que vivimos que se reproducen en (y desde) el sistema educativo. Aunque también podemos pensar que el proceso es a la inversa, y que todas esas apuestas pedagógicas son, en realidad, el cimiento para vínculos disfrutables. De lo que estamos cada vez más convencidas, es que ninguno puede prescindir del otro.

Apostamos a construir propuestas pedagógicas que inviten a des-universalizar las juventudes desde un paradigma feminista e interseccional; donde los vínculos pedagógicos se tejan en torno al placer y al amor siendo escenario de encuentros entre sujetos diversos y deseantes. La propia experiencia en torno a la ESI, y a nuestro lugar de docentes en la escuela,

nos ha impulsado a reflexionar al respecto: no buscamos que el estudiantado sea el objeto de nuestra aplicación de la ESI, sino que se erija como partícipe activo en el diseño y planificación de ésta. Donde funcione una permanente vigilancia epistemológica que ponga en cuestión las relaciones jerárquicas y dicotómicas de sujeto-objeto.

Genealogía de una experiencia

Es recurrente encontrarnos en las aulas, en los pasillos, en el patio o en la entrada de la escuela con escenas diversas de agresión, maltrato y/o violencia de estudiantes varones hacia sus compañeras mujeres, sobre todo de los cursos de nivel básico -primeros y segundos años-. La escuela no queda exenta de las violencias que están presentes en nuestra sociedad. Estas agresiones, en su mayoría verbales, se refieren a sus cuerpos, color de piel, nacionalidad o alguna otra característica física, personal o subjetiva desde las que aparecen maltratos y agresiones a las jóvenes. Esta situación se repite cada año y forma parte de las problemáticas abordadas desde el Equipo ESI.

Sin embargo, en los comienzos del 2018, el equipo docente fue interpelado por las propias estudiantes desde nuevos lugares y sentidos. La particularidad de ese año fue la reacción de rechazo y enojo por parte de las estudiantes que, por primera vez, tomaba dimensiones colectivas y de *acuerpamiento* (Cabnal, 2010). Desde nuestro rol docente, la grata sorpresa fue descubrir a un grupo de jóvenes hartas del maltrato y decididas a organizarse para cambiar la situación -entre ellas la exigencia a las docentes y a la institución para que garanticemos su integridad-. En sus propias palabras las jóvenes gritaban que [los varones] “no tenían por qué hablar de sus cuerpos”.

Desde nuestro rol de docentes e integrantes del Equipo ESI, consideramos necesario y nutritivo leer este escenario desde una mirada integral que complejice la respuesta a ofrecer. Así fue como se fueron construyendo espacios assemblearios donde las estudiantes compartieron, muchas por primera vez, las violencias que sufrían. También funcionó como espacio de reflexión con sus compañeros varones, y apareció el consenso acerca de la necesidad de tener un espacio como mujeres desde el que pensarse, contenerse, sostenerse y seguir formándose en lo que ellas llamaron “los derechos de las mujeres” (en reuniones Equipo ESI).

A partir de estos emergentes, decidimos proponerles a las estudiantes formar el Equipo de Promotoras Estudiantiles de Género de la escuela. La elección de la figura de “Promotoras” consideramos que fue estratégica pues en el barrio donde se ubica la escuela varias organizaciones sociales cuentan con grupos con esa denominación: “Promotoras de Género”, “Promotoras de Salud”, “Promotoras educativas”, etc. Esas mujeres del barrio que conforman estos espacios son sus mamás, tías, vecinas. La elección de un nombre familiar a sus historias fue un punto que facilitó la apropiación de la propuesta.

Este proceso significó para las jóvenes aprender a estar con sus pares, con las profesoras del Equipo ESI y, dentro de la institución, a posicionarse desde nuevos roles: estar frente al aula coordinando talleres, debatiendo, llevando iniciativas, construyendo y exponiendo performance. Los nervios, ansiedades, risas, silencios, esconderse detrás de otra compañera (porque el cuerpo también habla) fueron algunas de las escenas que se vieron; también el disfrute y el compromiso forman parte de este proceso de transformación de nuevas identidades políticas activas que se imponen amorosamente para ser protagonistas.

Conformar un grupo donde tengan voz todas las individualidades lleva tiempo, paciencia y aprendizaje. Es por eso que luego de cada taller nos encontramos nuevamente para discutir e intercambiar cómo nos sentimos, qué cosas se pueden mejorar y cómo seguir. Allí aparecen cuestionamientos en torno a quiénes hablan, cómo nos acompañamos, qué sentimos y cómo nos organizamos, propiciando un espacio de escucha activa, atenta y en un entorno de confianza. Tal como menciona Meirieu (1998), construir espacios de seguridad donde “queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos” (p. 81).

El Equipo de Promotoras Estudiantiles de Género se está forjando en este sentido, como un dispositivo fundamental para el empoderamiento de las propias protagonistas que lo integran, y también como parte de las estrategias para que el conjunto de estudiantes de la escuela encuentre de manera accesible la posibilidad de hacer ejercicio de sus derechos sexuales y (no) reproductivos a partir de información científica, laica y, sobre todo, que pueda ser inteligible, apropiable, significada y significativa para los y las estudiantes.

Es importante que ellos y ellas participen en la planificación de la implementación de la ESI, que construyan su propia ESI: una ESI desde el sur global (De Souza Santos, 2009) y desde el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Es fundamental que estén, desde un lugar activo, diciendo lo que quieren, lo que les inquieta, lo que les preocupa, lo que anhelan, lo que dudan, lo que temen. El desarrollo de las Promotoras Estudiantiles de Género es una muy buena forma de que ellas sean la autoridad pedagógica, son ellas quienes nos interpelan a nosotras. Como se dijo más arriba, la propuesta emerge de una demanda de ellas, y de un proceso dialéctico: desde las docentes, al haber estado con una escucha muy activa -lo que pasó como emergente en la escuela- y con ellas acercándose al feminismo y la ESI, que ya se venía trabajando fuertemente en la institución, con una presencia que significó para las estudiantes haber encontrado un espacio en el que animarse a hablar. Una amalgama entre el contexto, el trabajo de las docentes del equipo ESI y la voz de las estudiantes resonando en todo ese escenario.

Habitar ambos lados de las orillas

Consideramos que es crucial el enfoque interseccional en la ESI, porque la sexualidad se configura en relación con otras dimensiones identitarias de clase, raza, género, nacionalidad, edad, corporeidad, etc. Esto no significa que son categorías que se suman, sino que hay una interseccionalidad en la base misma de la construcción del género. Este enfoque, por lo tanto, problematiza las operaciones que parten de la producción universalizante de los sujetos e implica un enfoque situado que repara en las particularidades de cada contexto y de cada subjetividad. Pensar pedagogías de la sexualidad desde un enfoque interseccional es necesario para seguir des-entramando las relaciones de poder que se invisibilizan en las pedagogías.

Consideramos, que para que emerjan las experiencias marginalizadas es preciso habitar un territorio y pensamiento fronterizo, dinámico, inestable e ilimitado que es lo que sucede -de algún modo- en el Proyecto de Promotoras Estudiantiles de Género: porque las jóvenes se han convertido en la autoridad epistémica.

En ocasiones, la negación de la autoridad epistémica y la consecuente *objetificación* (Pérez, 2019) de esas juventudes, parte de una descalificación de sus experiencias y entornos (en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires no habitan las juventudes militantes y activistas que toman las escuelas exigiendo su derecho a recibir educación sexual integral) lo que incurre en

una subestimación y subvaloración de sus formas de habitar, transitar, vivenciar sus experiencias. Así es que encontramos prácticas y discursos que se presentan como *salvacionistas* (Bidaseca, 2011) para con jóvenes en situación de vulnerabilidad, que no hacen más que reproducir opresiones al invisibilizar las identidades situadas de éstas quitando capacidad de agencia. Nos servimos del concepto retórica *salvacionista* para explicar lo que producen ciertas prácticas, discursos y representaciones de personas adultas que trabajan con estas juventudes, que se convierten -aun cuando parten de buenas intenciones (Mills, 2007; Pérez, 2019)- en silenciadoras de su capacidad de agenciamiento, sus voces, sus deseos. Esta “ilusión de superioridad” (Mills, 2007, p. 5) de las personas adultas, blancas, universitarias conlleva a que se pre-asuma que las estudiantes de la villa no tienen la capacidad suficiente para organizarse o reclamar lo que les corresponde.

El pensamiento occidental -y por tanto la ciencia moderna- se ha erigido sobre las dicotomías entre pares considerados opuestos, exhaustivos y excluyentes (De Souza Santos, 2009). Las categorías dicotómicas son exhaustivas, es decir se consideran pares que forman una totalidad y que agotan el universo del discurso; por otro lado, son categorías excluyentes, si algo pertenece a un lado del par, no pertenece al otro lado. Quienes tienen el privilegio de nombrar, tienen el privilegio de construir las categorías con las que se explican los fenómenos sociales (Lugones, 2011). Los sujetos hegemónicos agotan esas categorías, y en múltiples oportunidades, estas categorías no reparan en las especificidades de las experiencias subalternizadas (Mills, 2007; Dumaresq, 2016). Las juventudes villeras no tienen lugar cuando se nombran juventudes organizadas.

En ese sentido, la apuesta a un terreno inestable y dinámico, como lo es la invitación a habitar lugares fronterizos en la producción de sujetos, posibilita el lugar de agenciamiento. Desde espacios e identidades fronterizas que no se fijan en ninguno de los dos lados de la dicotomía occidental, es desde donde pueden brotar la creatividad, la transformación, nuevas formas de existencia; porque es desde esas grietas e intersticios fronterizos desde donde se puede subvertir la normativización que limita y fija los cuerpos y las identidades. Habitar “la frontera como lugar implica (re)construir la emergencia de lo que no se ve y no se escucha, pero que existe de forma silenciada o como potencialidad” (Medina Melgarejo, da Costa Maciel, 2016, p. 314). Habitar la frontera permite superar los antagonismos tan propios del pensamiento occidental y operar como puentes -entre distintos mundos- estableciendo alianzas a partir de las diferencias, trascendiendo la dualidad (Anzaldúa, 2016).

Si algunas prácticas institucionales tienden a invisibilizar las experiencias -constituyendo así una forma de violencia- consideramos que es necesario generar la incomodidad epistémica suficiente para que aquello que nos parecía resuelto, dado, obvio, natural, vuelva a ser cuestionado. Las pedagogías críticas desde la interseccionalidad son una invitación permanente a la vigilancia epistémica, procurando que nuestras prácticas no incurran en universalismos, silenciamientos, invisibilizaciones.

Hacemos una invitación a incomodar allí donde se gestan las agendas políticas de los movimientos sociales, feministas, pedagógicos; porque es allí donde se traman acciones que, con “buenas intenciones”, resultan -en ocasiones- en silenciamientos de las voces de los protagonistas.

Parece urgente promover la construcción de proyectos educativos y pedagógicos, en los que “los grupos, instituciones, personas, organizaciones, estén permanentemente alerta a toda

forma de control, poder o autoridad que domine usando los procesos educativos para producir injusticia y desigualdad” (Mejía, 2017, p. 77). De esta manera, no habrá voces fagocitadas, representadas, traducidas, subsumidas por el mandato y la autoridad (Guha, 2002), sino que serán cultivadas para ser consideradas sujetos epistémicos (Dumaresq, 2016).

La experiencia que aquí compartimos es una experiencia que nace como parte de una propuesta dialógica, horizontal, participativa y crítica desde la que se repara en la “necesidad de instalarse sobre los contextos complejos, contradictorios en los que estas alteridades históricas son producidas” (Medina Melgarejo, da Costa Maciel, 2016, p. 304-305); permitiendo que afloren “inter/textos nacidos de la horizontalidad como paradigma interactivo y constructor de conocimiento” (p.305). Pensar nuestras prácticas pedagógicas desde la interseccionalidad consideramos que ha permitido generar los dispositivos pertinentes para dar respuestas a las necesidades que emergen desde el territorio, aún en tiempos de pandemia y más allá de ésta.

Referencias

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: The new mestiza*. Labichatrava. Llanuras ranqueles y comechingonas. Capitan Swing libros.
- Bidaseca, K. (2011). Mujeres blancas buscando salvar a las mujeres color café de los hombres color café. En Bidaseca K. y Vázquez Laba, V. (comps.) *Feminismos y poscolonialidad*. Godot.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- Britzman, D. (2016). Curiosidad, Sexualidad y Curriculum. En *Pedagogías Transgresoras*. Traducciones gaby herczeg. Bocavulvaria ediciones. Originalmente en Lopez Louro, G. (comp.) (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Cabnal, L. (2010) Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: feminismo comunitario*. ACSUR, Las Segovias.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero Méndez, R. (ed.) *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Ediciones bellaterra.
- De Souza Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- De Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la invención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI – CLACSO.
- Duarte Quapper, K. (2001). Juventud o Juventudes. En Burak, S. D. (coord.) *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Ed. LUR,.
- Dumaresq, L. (2016). “Ensaio (travesti) sobre a escuta (cisgenera)”. En *Periódicus*, Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades, 5(1), maio-out. 2016. www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus
- Elizalde, S. (2005). “La otra mitad: retóricas de la ‘peligrosidad juvenil’. Un análisis desde el género”. (Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras – UBA) <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1258>.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>

- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo veintiuno editores.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Crítica.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías Transgresoras*. bocavulvaria ediciones.
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. (2011). *Jóvenes en cuestión*. Biblos. p. 87-118
- Ley N° 26.150 de 2006. Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006. BO N° 31017. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley N° 223 de 1999. Sistema Escolar de Convivencia. 10 de septiembre de 1999. BOCBA N° 774. Recuperado de <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley223.html>
- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley N° 474 de 2000. Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones. 19 de septiembre de 2000. BOCBA N° 1030. Recuperado de <http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley474.html#:~:text=El%20Gobierno%20de%20la%20Ciudad%20garantiza%20la%20igualdad%20de%20oportunidades,y%20de%20cualquier%20otra%20%C3%ADndole>.
- Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la Sexualidad*. Traducción de Mariana Genna. En Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Lugones, M. (2011). Hacia metodologías de la decolonialidad. En *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, Tomo II. CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Medina Melgarejo, P. M. y da Costa Maciel, L. (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação em Foco*, 21(2), p. 295-332. <http://periodicos.ujf.br/index.php/edufoco/article/download/19722/10590>.
- Mejía, M. (2017). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Crujía.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mills, Ch. (2007). Ignorancia blanca. Traducción: Moira Pérez. En *White Ignorance*. Sullivan, S. y Tuana, N. (comps.), *Race and Epistemologies of Ignorance*. State University of New York Press. p 13-38.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El Lugar sin Límites*. Revista de estudios y políticas de género, 1(1), p. 81-98. <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>. 2019.
- Stone-Mediatore, Sh. (1999). Chandra Mohanty y la revalorización de la “experiencia”, *Revista Hiparquia*, 10(1), julio, p. 85-109.
- Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas*, Rio Grande do Norte, 06(07), p. 63-79. 2012. https://cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)*. Ediciones Abya-Yala.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogía de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* (Monografía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>