

**De pedagogías, políticas y subjetividades:
*recorridos y resistencias***

Eje 13.Docentes, subjetividades y sexualidades

González Martín, Miranda; Lavigne, Luciana; Peso, Andrea
Ministerio de Educación GCBA

Palabras clave: pedagogías – feminismos – subjetividades

*Cuerpos que toman la palabra. Algunas reflexiones en torno a la construcción de la
subjetividad en el contexto de formación docente en ESI.*

Resumen:

Este trabajo plantea algunas reflexiones en movimiento, con respecto a nuestra práctica como docentes y capacitadorxs en el campo de la Educación Sexual Integral en el ámbito de la formación docente, en diferentes niveles y ámbitos educativos. Nuestro objetivo es analizar la manera en que lxs docentes, en tanto sujetxs sexuadxs, atraviesan el desafío de pensar e incluir la ESI en su práctica profesional. Para ello abordaremos algunos registros de una dinámica de recreación y dramatización de recuerdos en torno a la sexualidad y la escuela, que invitamos a experimentar en algunas instancias iniciales de capacitación. Desde allí nos proponemos desplegar aquello que surge a partir de las escenificaciones y relatos, desde lo que ha dado en llamarse la *reflexión sobre nosotrxs mismxs*, que permite a lxs docentes identificar los diferentes mandatos e ideas, de carácter residual y emergente, en los que se va constituyendo la hegemonía de la Educación Sexual. Para ello recuperaremos algunas propuestas de la teoría social, la psicología y la praxis feminista.

Palabras clave: educación sexual integral; subjetividad; formación docente

Cuerpos que toman la palabra. Algunas reflexiones en torno a la construcción de la subjetividad en el contexto de formación docente en ESI.

El siguiente trabajo plantea algunas reflexiones en movimiento, con respecto a nuestra práctica como docentes y capacitadorxs¹ en el campo de la Educación Sexual Integral (ESI) en el ámbito de la formación docente, en diferentes niveles y ámbitos encuadrados en el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Nación. Nuestro objetivo es analizar la manera en que lxs docentes, en tanto sujetxs sexuadxs, atraviesan el desafío de pensar e incluir la ESI en su práctica profesional. Para ello abordaremos algunos registros de una dinámica de rememoración y dramatización en torno a la sexualidad y la escuela, que invitamos a experimentar en algunas instancias iniciales de capacitación. Desde allí nos proponemos desplegar las instancias de auto-reflexión (colectiva) de lxs docentes, que les permiten identificar los diferentes mandatos e ideas, de carácter residual y emergente, en los que se va constituyendo la hegemonía de la Educación Sexual.

Queremos destacar que este escrito forma parte de un recursoro reflexivo que elaboramos quienes desarrollamos esta práctica pedagógica en el marco de la formación de formadorxs. Para nosotras es una apuesta que recupera la reflexividad imprescindible en un proceso de construcción -así lo entendemos de modo permanente- que implica involucrarnos con los cuerpos, géneros y sexualidades en el campo educativo. A la vez, significa reconocernos como sujetxs sexuados, involucradxs con nuestras propias trayectorias de vida, experiencias durante nuestra escolaridad y formación como profesionales en diversos territorios. De modo que, este escrito es un compendio de interrogantes interdisciplinarios que pretenden aportar desde una posible formulación transdisciplinaria y como tránsito entre disciplinas (Belausteguigoitia Rius, 2009) sobre estas cuestiones que abordamos. No desconocemos tampoco el impacto que estas experiencias laborales han tenido sobre nuestras propias subjetividades y la impronta política de esta praxis pedagógica que encarnamos.

A 10 años de la sanción de las leyes ESI

En Octubre de 2006, hace ya 10 años, se sancionaron leyes de ESI: la Ley Nacional 26.150 que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y la 2.110 de Educación Sexual Integral de la CABA. Desde entonces se han desarrollado recursos que delimitan los contenidos graduados para los diferentes niveles educativos, así como materiales de sensibilización y propuestas para el aula. Especialmente se realizaron diversas dinámicas de capacitación docente. Las apuestas oficiales para desarrollar el proceso de implementación de esta política pública implicaron instancias de actualización y formación, que en la mayoría de los casos buscaron un trabajo con la población docente que habilite la reflexión sobre sí mismxs, o como se ha sido definido en recursos y documentos del Programa Nacional de ESI,

¹ En contraposición a la manera tradicional en que en el lenguaje se ha impuesto el uso del masculino como universal para designar a las personas que forman parte de la especie humana sin distinción de sexos, utilizaremos (siempre que nos sea posible) la letra “x” en lugar de la “o” por oponernos a su efecto androcentrista que conlleva el silencio, la omisión o la invisibilización de las mujeres y de otras identidades que pueden trascender la definición binaria de varones/mujeres.

en las “puertas de entrada de la Educación Sexual Integral en el jardín de infantes”², al proponer empezar por lo que nos pasa como docentes con la ESI.

Este abordaje retoma la reflexividad como punto de partida y visado constante para un recorrido que postula la necesidad de promover procesos de reconocimiento de las propias trayectorias escolares y no escolares, vinculadas a los cuerpos, géneros y sexualidades. Un recorrido introspectivo que recupera recuerdos en primera persona y pone de relieve la subjetividad de lxs docentes. Así se incentiva la construcción colectiva de cierta genealogía que posibilite comprender los múltiples sentidos en torno a estos temas, visibilizar los obstáculos individuales y/o sociales, aquello que se interpone y tiene efecto sobre la posibilidad de abordar estos temas en el marco de la implementación de la ESI.

En el caso de la política educativa de ESI mencionada podemos reconocer la apelación a la reflexión encuadrada en la tradición de la educación popular, pero también, aunque no se mencione explícitamente en los materiales oficiales, en la praxis feminista de los grupos de “concienciación”. Ambas tradiciones permiten romper con las dicotomías entre lo mental y lo corporal, que ubican al conocimiento en un plano ideal, escindido de la realidad corporeizada, y parten de los saberes experienciales que podríamos ubicar en un plano de la conciencia práctica. En el caso del feminismo, el aporte incluye una serie de elementos desestabilizadores que permiten conceptualizar las desigualdades y las violencias de la sociedad sexista, e incluso patriarcal y misógina, a la vez que, mediante el ejercicio de la voz propia, resultan una herramienta de *empoderamiento* y praxis de transformación política. Espacios donde el mundo de lo privado se vuelve público, y lo público se reconoce afectando y afectado por lo privado, en otras palabras, *se transforma la experiencia personal en política*.

Conocimiento corporeizado: disputando el dualismo cartesiano desde la praxis pedagógica

Las autoras de este escrito venimos funcionando como equipo en el ámbito de capacitaciones docentes para el nivel inicial, en la Ciudad de Buenos Aires, desde la “Escuela de Maestros” (ex CePA). Los dispositivos que desarrollamos para ello implican, en un primer momento, en el que nos abocamos a trabajar la integralidad de la sexualidad, un encuentro centrado en la *sensibilización* docente en ESI, a través de dinámicas de reflexión. Para ello optamos por partir de una exploración de las propias experiencias de lxs docentes en torno a la sexualidad, especialmente aquellas que se ubican en su propia escolaridad. Proponemos entonces, un ejercicio de rememoración y construcción escénica de algún recuerdo infantil escolar, vinculado a la sexualidad. Se trata de una dinámica a través de la cual se invita, después de una breve ensoñación guiada, a recrear tempranos recuerdos escolares relacionados a la sexualidad, que luego son dramatizados.

Esta actividad ha mostrado ser especialmente potente. Por un lado, nos ofrece la posibilidad de autoreflexionar (colectivamente) sobre dichas experiencias, y sobre la omnipresencia implícita de la *educación sexual* a lo largo de toda nuestra escolaridad. Pero también, a través de la corporalidad puesta en juego que implica la dramatización, nos habilita una lectura sobre aquello que se vivencia como “sexual”, en ocasiones mucho más allá de las palabras pronunciadas y las sensaciones identificables de quien detenta el recuerdo. El análisis colectivo, no sólo de lo que el recuerdo enuncia, sino de lo que los cuerpos despliegan en su dramatización, permite trazar tramas de sentido que nos ofrecen significantes disponibles para

² Así fue definido para cada uno de los niveles educativos, en términos de las “puerta de entrada”, Serie de Cuadernos ESI. Educación Sexual Integral para la Educación inicial, Contenidos y propuestas para las salas. Programa de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. 2010. Pág. 16.

dar forma a sus expectativas, desafíos y temores a la hora de encarar la ESI en las instituciones educativas en las que ahora se desempeñan como docentes.

Este ejercicio de rememoración y dramatización está bastante extendido, particularmente en el trabajo con *educación sexual integral*, pero en nuestro caso le damos especial importancia al momento de la relajación y rememoración infantil escolar, aludiendo a sensaciones, olores, luces, calidad de los sonidos y las voces, etc., que ayuden a activar la memoria inscrita en los cuerpos. Una vez finalizada la rememoración proponemos compartir los recuerdos en grupos, y elegir uno de ellos, o alguna condensación de varios, para desplegar una breve dramatización de la escena (re)construida con el resto de la concurrencia. Este momento es especialmente fructífero para proponernos relecturas diversas que retoman la vivencia individual, resituándola en posibles reflexiones colectivas acerca de lo que es posible reconocer en esa experiencia escenificada. Para este trabajo elegimos compartir una escena presentada en el marco de una capacitación para el nivel inicial, por la potencia pedagógica que habilitó para el espacio y el grupo.

Antes de adentrarnos en la escena etnográfica retomada en este escrito queremos situar nuestra posición teórica, que retoma de la fenomenología la perspectiva metodológica del *embodiment* que, siguiendo a Thomas Csordas, podríamos definir como una experiencia corporizada que es el punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural (Csordas, 2010: 83). Esto implica partir del *ser en el mundo corporizado* y reconocer la implicación corporal de todo conocimiento.

Poniendo en acto y deconstruyendo pedagogías del género

Entre muchas risas, cuchicheos, y pasitos apretados, varias mujeres adultas se acomodan en el medio del salón, empiezan a disponer sillas, correr algunas mesas y ensayan moños en las cabezas, o polleras, con chalinas u otras prendas. Algunas sonríen con los labios apretados, el mentón levemente inclinado hacia abajo, y meten las manos en los bolsillos estirando el “guardapolvo”, ellas serán las niñas. Otras fruncen un poco el ceño, hinchando apenas las mejillas, y con la postura y el caminar logran ocupar algo más de espacio, serán los varones. Muchas de estas mujeres adultas deben interpretar niñas y niños, y casi sin darse cuenta eligen para ello una serie de rasgos, actitudes y gestualidades corporales que quizás tengan poco correlato con los niños reales, pero mucho con el imaginario encarnado de la feminidad y la masculinidad en sus versiones más estereotipadas, tanto que en gran medida “captamos” quienes son *las niñas* y quienes *los niños*.

Comienza la escena con un grupo que se ordena en dos filas cual si fueran trenes. Desde un tren se acerca un personaje (niño) hasta otro, niña. Le extiende la mano como haciéndole un regalo, y le dice “para vos”, e insiste con la mano extendida, ya que la niña no toma el presente, sino que se dobla sobre sí misma, y aunque esconde la cara, se revela en ella una profunda incomodidad, quizás algo de asco, y le da la espalda. Desde la otra punta de la escena se ve a otros dos personajes, paradas muy erguidas, delante de los trenes: dos maestras. Ambas miran la escena, se ríen comentan entre ellas, poniéndose la mano sobre la boca, revelando un gesto de ternura que les despierta la situación.

Concluida la dramatización pedimos que nos cuenten si se trata de un recuerdo real, y que nos provean algunos datos de la elección. Quien hizo de “niña” tomó la palabra, y nos contó de su recuerdo: el primer día de clases de primer grado un niño le dijo que se iba a casar con ella, y durante un tiempo, todos los días le llevaba una hebilla o caramelo de regalo, ella lloraba, y no quería volver a la escuela. De pronto su mueca quiso esbozar una sonrisa, y con voz algo pensativa y en tono reflexivo, dijo que en realidad el chico sólo quería hacerle un regalo, que gustaba de ella, y que ella lo despreciaba. Explicaron que la escena de las maestras riendo, era

como esa voz que hoy las invitaba a pensar a ese niño con *ternura*. Varias de las que habíamos mirado la escena quedamos descolocadas.

Ese cuerpo, esa niña, parecía estar muy incómoda y molesta, y de pronto esta mujer nos hablaba de la *ternura* del niño, pero hacia ella no había una mirada de ternura, de comprensión de la niña, de ella misma. Alguna voz, desde el fondo, entre risas, sugirió que fuera a buscar a ese nene, a ver que le regalaba hoy. Sin duda puso en palabras lo que varias del grupo de dramatización habían razonado, un buen muchacho, que corteja y hace regalos, es sin duda un gran candidato para una mujer, ¡que pena que la niña “no se diera cuenta!” Continuó con una serie de explicaciones que reflejaban un contrapunto entre lo dicho y lo que había transmitido la escena. Esta mujer/niña se disculpaba en un arrepentimiento que construía a fuerza de negar la expresión de lo sentido en aquel-este momento.

Pero rápidamente se sintió otra voz, preguntando si ninguna persona adulta había intervenido, y las voces fueron sumándose. Desde la coordinación del espacio invitamos al grupo a pensar en el malestar que se evidenciaba en el cuerpo de esa niña, y lo incongruente de las palabras que querían explicar la escena. Una de las docentes, entonces, señaló el lugar destinado a las mujeres, el de aceptación a esa manera de ser “veneradas”, “elogiadas” y la obligatoriedad que sentimos a ser agradecidas por ello, y colocó en la niña a un sujeto que aún resistía a esta lógica. Se fueron sumando otras voces, señalando los efectos (entre ellos sufrimiento) de ese aprendizaje, de renuncia que va cimentando una base de supuestos que tomamos como “verdad natural” y que retransmitimos eternamente en un sin fin de situaciones aparentemente nimias y cotidianas que lleva a que aceptemos nuestra posición de mujeres, con la particularidad que debió suponer para cada una. Se colocó también allí, cómo este mismo ejercicio, repetitivo, nos va forzando a desestimar, de hecho, lo que sentimos, implicando profundas consecuencias para lograr confiar en nuestras propias sensaciones.

La visión hegemónica occidental se cimienta en una perspectiva dicotomizante, entre las que mente vs cuerpo tiene un lugar preponderante. Diana Maffia (2005) nos convoca a pensar las dicotomías como conceptos antagónicos, excluyentes, pero también jerarquizados. Así, en nuestra tradición occidental, la mente, es siempre de mayor valor que el cuerpo, que debe subsumirse a ésta. Y esto es así también para las mujeres, que al estar más asociadas al segundo que a la primera, ven su praxis a menudo considerada como irracional, producto de una sensibilidad demasiado pronunciada, o inclusive pensada como “histeria”. Desde una pedagogía feminista nos permitimos poner la atención en estos estos escenarios, imperativos, performativos, que van *haciéndonos* (en el sentido de Simone de Beauvoir) “mujer” (De Beauvoir, 1995).

En esta primera y rápida mirada a la dramatización, el mismo grupo nos condujo a deconstruir algunas cuestiones en torno a la pedagogía del género. Desde allí comenzamos a problematizar más profundamente sobre las subjetividades puestas en juego...

Interrogantes sobre los procesos de subjetivación: de re/conocimientos y comunicación

Más arriba mencionamos esa desconfianza sobre el “sentir” que nuestros aprendizajes sociales van trazando en nuestra subjetividad. De este modo, se va produciendo una escisión entre el sentir y la intelectualización e interpretación que le damos a ese sentir, intentando ubicarnos en un lugar que ilusionamos genuino, al precio que sea. Y ese lugar, en ocasiones se nos confunde con quienes somos, quienes somos en relación a otros.

El Psicoanálisis nos aporta que, como sujetos, nos estructuramos en relación a un otro. *La posibilidad de la existencia no es en soledad*. Desde el nacimiento, será aquella persona que

ejerza la función materna³ la mediadora entre el mundo y ese “cachorro humano”, la que comenzará a decodificar y codificar ese entramado de signos para enmarcarlo dentro de un código, que redundará, entre otras cosas para esx niñx en un lugar, un posicionamiento frente al mundo, a sí mismx y a lxs demás. Ese otro, le aportará los recursos para vérselas con la multiplicidad de estímulos internos y externos, propiciando que la estructuración de un yo, sea posible.

Dichos recursos estarán vehiculizados por la presencia de la mirada de ese otro. Una *Mirada* que sostiene, ordena, valora y refleja la unificación de ese sujeto, partiendo de la posibilidad de ver qué le sucede a ese niño/a e instrumentar respuestas/acciones lo más acordes posibles. Esa validación, dada desde una vertiente de deseo y amor, implica que pueda ver y aceptar a ese niño/a como un otro, que lo distancia de sí, que le es propio pero también ajeno, otorgándole ese sentimiento de existencia, que le permitirá al niño/a vivenciarse a sí mismo, ocupar en principio un lugar e ir construyendo un sentido propio frente a lo que siente y manifestándose frente a ello.

La aparición de este gesto propio y espontáneo dependerá de la calidad del “vínculo madre-hijo”⁴ y de lo que éste permita y favorezca. De acuerdo a los aportes de Winnicott (1958), si la madre se muestra incapaz de sintonizar con lo más genuino del bebé y no es capaz de sentir y responder *suficientemente bien* a las necesidades de esx⁵ niñx, sustituirá el *gesto espontáneo* de aquél/la por una conformidad forzada con su propio gesto materno. De ese modo esta repetida conformidad puede ir instalando cierta preponderancia a dar lugar a las demandas del otro, a acatarlas, a verse abocadx a la sumisión, a fuerza de ir cediendo espacios de conexión con el propio mundo interno, sus sensaciones, su espontaneidad y creatividad, en respuesta a la necesidad de estar integradx, de mantener una relación, un lugar en lxs demás.

¿Qué pasa con una niña que no es reconocida, o al menos no lo es en sus términos? ¿Qué sucede cuando esa mirada desconoce lo que le sucede a esta niña, y por lo mismo la desintegra? Tomamos prestados del psicoanálisis algunos elementos en tanto nos permiten pensar las situaciones pedagógicas, para reflexionar sobre la manera en que miramos a nuestrxs estudiantes, y la manera en que también somos miradx y miramos a colegas, equipos, familias, etc. Desde allí invitamos a pensar la complejidad del hecho educativo, y por complejidad queremos referir especialmente a su multiplicidad y diversidad, en este caso las miradas y sentidos.

Si, como niñxs que fuimos, en ocasiones no sólo no se nos reconoció en nuestro sufrimiento, sino que éste fue asumido como sentimiento incorrecto, por ejemplo frente a un acto *tierno*

³ La llamada *función materna*, en psicoanálisis, es el ejercicio no sólo de las funciones de alimentación, cuidado y protección (en un sentido integral), sino también aquellas que posibilita la evolución somatopsíquica aportando lo necesario para su desarrollo. Apuntala las funciones de autoconservación y formación del aparato psíquico, además de actuar como mediadora en la relación con el mundo externo. No se trata sólo de una experiencia física de satisfacción de las necesidades, sino que existe una unión emocional. Esta función puede ser desarrollada por una persona, con quien comparta, o no, un vínculo formal de filiación. La singularidad está marcada por la particularidad del vínculo, la especificidad del lazo con esa persona, el lugar que es/a bebé ocupe en ella, y que luego será extensiva a otros cercanos. Esa(s) persona(s) que asumen aquel cuidado particular, también encarnarán la trama de relaciones que los han constituido, a sí mismxs, como sujetos y que los hace partícipes del medio ambiente circundante y fundante del sujeto.

⁴ Este vínculo puede entenderse en el mismo sentido explicado, respecto a la función materna, en la nota

³

⁵ Winnicot se refiere a la figura del niño, pero en este trabajo, por nuestro posicionamiento político epistémico respecto del lenguaje, lo sustituimos de acuerdo a lo expresado en la nota al pie N° 1.

(del niño que da un regalo), y si asumimos que nuestra propia pedagogía está formada e informada por aquellas maneras en que realizamos nuestros aprendizajes, ¿cómo miramos a nuestros niños? En la dramatización se veía el sufrimiento de una niña, en el mismo acto en que se percibía a las adultas desconociéndolo, y registrando la situación desde un lugar ajeno y distante del sentir de la niña (sin espacio para alguna pregunta al respecto). ¿Cuántas veces seremos partícipes de escenas como estas?

Si podemos pensar que el aprender puede encontrar sus orígenes en la curiosidad y la investigación, se hace imprescindible el encuentro de quien aprende con la posibilidad de confiar en su percepción y la construcción de lecturas propias, acerca de lo que siente y de aquello que constituye su entorno y su relación con él. Pero si lo que sentimos está regido por una lectura del otro, en contrapunto, o aplastando y silenciando los propios sentires, se irá construyendo una dimensión ajena, de desconocimiento propio que tendrá implicancias en nosotros mismos y el mundo de relaciones a establecer. En este marco de desconocimiento y ajenidad, ¿qué es posible aprender? ¿qué lazos podemos construir en la relación con los demás? ¿qué dinámicas de relación pueden llegar a establecerse? Consideramos que desde el desconocimiento propio y/o ajeno, es probable encontrarnos inmersos en dinámicas de descuido y riesgo, que, de no ser mencionadas, reconocidas, trabajadas, elaboradas, pueden cristalizarse y sostenerse como formas legitimadas de relación. ¿Qué sucede cuando otro no busca intencionalmente dañarnos, pero igual lo hace? ¿Cuántas veces resuena en la escuela la frase “fue sin querer”, como si eso mitigase, de alguna manera el dolor o sufrimiento experimentados? ¿Qué pasa cuando, en vez de abrir diálogos y preguntas, sancionamos “la” realidad de los hechos, cotejamos intencionalidades, y cerramos un veredicto al respecto? En parte, esta dramatización, nos permitió hacernos estas preguntas, es decir, recolocar la pregunta, el reconocimiento, no sólo para pensar a nuestros estudiantes, sino también a aquellas mujeres que compartimos el espacio, ¿qué sentimos?...

Entendemos que en estas múltiples situaciones posibles que vertebran los interrogantes formulados se va apoderando de las escenas una poderosa pedagogía del género y de la sexualidad que regula las experiencias. Es este naturalizado dispositivo que invitamos a interpelar críticamente para deconstruir modos anquilosados de silenciar las emociones, las sensaciones y habilitar otras corporeidades y relaciones sociales dentro y fuera de las escuelas.

El juego, algo para tomarnos muy en serio

Volviendo a pensar la subjetivación, es en esta instancia de diferenciación/separación que el juego aparece. Y a través de él se pone en acto el movimiento creador entendido como libertad necesaria para crear. Para el psicoanálisis, además, el juego es un proceso que ejerce el aparato psíquico como intento de elaborar lo traumático. Mediante el juego, se puede pasar de lo pasivo a lo activo, ser agente y no mero objeto. Es esta una herramienta fundamental en el desarrollo individual y en la relación con los otros. El juego constituye una actividad primordial en todas las culturas, y para todas las disciplinas sociales. La antropología también coloca al juego, como actividad humana universal y primordial. Tanto desde la enculturación que permite, como también desde abordajes específicamente simbólicos (de vertientes fenomenológicas, estructuralistas, interaccionistas o hermenéuticas)⁶. En definitiva, como actividad humana y humanizante.

En el nivel inicial esto ha sido reconocido largamente. En la ley de Educación Nacional 26.206, el juego aparece significado como contenido de alto valor cultural para el desarrollo

⁶ Una interesante entrada en esta discusión puede consultarse en Enriz (2010).

cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial, se señala al juego como un producto de la cultura, a la vez, orientador de la acción educativa que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivado y lo objetivado. Así, cuando en las capacitaciones, especialmente aquellas dirigidas al nivel inicial, decidimos trabajar a través del juego dramático, buscamos construir conocimiento en la misma actividad y no como acto posterior a la acción. Una suerte de lugar común plantea que lxs niñxs juegan, porque no tienen otra forma de expresión, pero que lxs adultxs, por expresarnos de otra forma, prescindimos del juego. Esta creencia que no resiste embate teórico alguno, se sostiene en la práctica, sin embargo, con notable fuerza. Al reconocer al juego como acción que es ya conocimiento, inclusive entre adultxs, consideramos que es algo para tomarse muy en serio, a toda edad y en cualquier contexto.

En este grupo de mujeres el juego dramático fue una herramienta fundamental para reencontrarse y reconectarse con la sexualidad en su integralidad, atravesando la corporalidad y encarnándose en ella. Es a través de la invitación a jugar que pueden aparecer una multiplicidad de escenas donde poder encontrarnos y producir un movimiento más efectivo de aprendizaje porque está comprometido el cuerpo con todas sus sensaciones y experiencias, sin el acotamiento habitual de la única vía facilitada en lo cotidiano que utiliza un decir, regido exclusivamente por el pensar, en un sentido racional. Donde juego, aparece una escena mucho más rica, abarcativa y compleja, donde desmenuzar ese entramado que nos deja atadas a la eterna repetición cristalizada de roles, funciones, gustos y posibilidades. El cuerpo *piensa* desde otra perspectiva que no pone de relieve principios de no contradicción.

En ese momento fue importante la aparición de otras voces y otras miradas diferentes, habilitantes de ese gesto espontáneo, posibilitando el encuentro entre lo vivido, lo sentido, lo recordado y lo que vendrá como posibilidad de otros movimientos, autónomos, más acordes, posibilitadores para otras niñas y otros niños, ahora en su rol de maestra. Esos cuerpos, poniendo en acto sus saberes, habilitan además otras formas de conocimiento, más asociadas a la interpretación, la asociación y la reflexión, que se desplegaron a lo largo de la jornada de la capacitación. En este sentido, retomando tradiciones de la educación popular y de los grupos de concienciación feministas, creemos que el propio cuerpo, la experiencia, y la movilización (literal) que pone en juego el cuerpo es indispensable para entrar en el terreno de la reflexión sobre nosotrxs mismxs, para conocernos y entendernos, a la vez que para poder mirar, nuevamente, y de forma diferente, nuestro lugar, como docentes, en el grupo y el aula.

El juego nos permite apropiarnos de sentidos múltiples, comprender y *ser en el mundo*. Y también nos ofrece la oportunidad de meter mano, de transformarlo y ser sujetos activos. Es un movimiento que promueve que algo de la experiencia extra cotidiana o diferente se de, y para ello es necesario que algo se conmueva en el sujeto, en interacción con otrxs semejantes pero diferentes. En el juego, si lxs participantes acordamos, podemos incluso cambiar las reglas, con el potencial creador y empoderante que esto implica. Pero esto solo se consigue a fuerza del acuerdo, por ello, para seguir en el juego, la comunicación real, con reconocimiento de lxs otrxs, es fundamental. Creemos que esta escena relatada/dramatizada fue posible por el despliegue de todas las participantes que aportaron su corporeidad -cuerpos, sentidos, pensamientos, palabras-, en pos de un movimiento más comprometido y más pasible de generar ese cambio tan anhelado cuando encaramos una capacitación. Es decir, que se produzcan fisuras de sentidos arraigados, la posibilidad de transitar cambios de perspectivas, un viraje, donde la reflexión de procesos naturalizados habilite el aprendizaje y la transformación de sentidos. en el campo de la educación, esto implica, especialmente, tramar otras prácticas pedagógicas, mirar con otros lentes las escenas escolares y construir, al deconstruir los dispositivos pedagógicos dominantes, otras maneras de *encarnar y habitar* el mundo y las escuelas.

También queremos insistir en que el juego es algo muy serio, algo que atender y cuidar. No es poco frecuente escuchar que hay quienes en un evento con personas a las que no necesariamente seguirá viendo, dice desarrollar técnicas de “psicodrama”. Sin duda nuestro abordaje puede compartir varios puntos de partida con esta metodología terapéutica, como ser el quiebre con “una concepción interpretativa reduccionista de un único sentido del relato, aportado por el protagonista de una escena, proponiendo una máquina grupal de producción de subjetividad, de sentidos, sin sentidos, de transformación... invita a poner el cuerpo, a habitar distintos estares, el encuentro con la sorpresa, que desborda el mero relato, desorganizándolo, conmoviéndolo, multiplicándolo” (Pavlovsky y Artaza, 2015). Pero asumimos que nuestro rol es el de formadoras docentes, y que no podemos ofrecer a estas personas más contención que el de cuidarlas en el espacio de trabajo que les proponemos. Por ello nuestras intervenciones a veces buscan acotar o limitar algunas preguntas insistentes del auditorio, que quizás incomodan a la protagonista, más allá de las posibilidades de contención del grupo. Porque también es importante visibilizar y vivenciar que el cuidado, en la dimensión que mencionamos con anterioridad, se transmite y se efectiviza en acto.

En cierta ocasión sucedió que tras una dramatización en donde una docente puso en acto su embarazo a los 15 años, una figura de autoridad institucional comenzó a poner en duda aquel relato donde la familia de la mujer había estado tan feliz y contenedora con su situación, insistentemente preguntando al respecto. Varias cuestiones de la escena hacían sospechar que quizás esa historia no había sido tan fácil y feliz como se relataba pero, ¿es lícito, o inclusive tiene algún sentido, preguntar o insistir en aquello que alguien no puede desplegar? Es más ¿qué efectos podría generar ese tipo de intervención? Desde nuestra experiencia, mirar, reconocer al otrx, en tanto sujeto, implica conectar con esos otros sentidos, esos otros relatos, y poder poner una pausa a nuestra propia inquisición o interpretación sin establecer una jerarquía entre nuestras creencias/ideas/sentidos y las de lxs demás. Este posicionamiento a veces hasta nos ofrece la posibilidad de llevarnos algo de tarea al hogar, pudiendo reflexionar sobre aquellas preguntas o sentidos que nosotrxs encontramos en la escena, y preguntarnos por qué algunos relatos nos tensionan o hasta irritan.

Repensar nuestro rol, en este caso coordinadoras de un espacio, repensar la responsabilidad y los cuidados, el reconocimiento de lxs otrxs. Esto mismo, que intentamos poner en acto, es aquello que invitamos a revisar a lxs docentes en sus prácticas y espacios. Recuperamos una sugerencia de intervención de Isabelino Siede (2015) en la que nos convoca a repensar la forma en la que habitualmente se aborda como contenido “la familia” partiendo de la conformación familiar de lxs niñxs, exponiendo o imponiendo (tal vez sin que ésta sea la intención) la necesidad de tener que hablar de temas que pueden resultar dolorosos, incómodos o de mucha exposición. Siede propone generar espacios en los que se investiguen diversas formas de familias, configuraciones y organizaciones familiares de otras partes del mundo, y si a partir de ese trabajo lxs niñxs quieren compartir con su grupo sus propias vivencias, otorgarles la posibilidad de hacerlo sin que medie el enjuiciamiento de lxs demás. El cuidado no es saberlo todo sobre alguien, algo de por sí imposible, el cuidado, creemos, es reconocer a lxs otros. Y para reconocer se debe valorar y respetar, sostener una mirada amorosa, que no siempre y a toda costa pregunta, pero si siempre está dispuesta a escuchar.

Lo que las dramatizaciones de este espacio ponen en juego, a través del ejercicio de regresión y rememoración, son cuerpos que piensan, sienten, hacen, transforman, más allá y más acá de lo que los mandatos *mandan*. Los cuerpos comunicaron algo que las palabras no, transformándose en una herramienta pedagógica que nos permitió comenzar con el grupo un camino de (re)construcción de la integralidad, frente a un mundo de mandatos que nos exigen fragmentarnos, e incluso desmembrarnos. Este grupo de mujeres, desde el juego dramático, engañando a sus propias intenciones, nos convocaron a poner patas para arriba aquel supuesto de que la mente ordena y controla las pasiones del cuerpo, y con ello nos invitaron a pensar

nuestras corporalidades, como uno de los ejes fundamentales de la ESI, cuerpos que *somos*, y no cuerpos que *tenemos*.

Bibliografía:

- Belausteguigoitia Rius, Marisa (2009). “Límites y fronteras: la pedagogía del cruce y la transdisciplina en la obra de Gloria Anzaldúa” en *Revista Estudios Feministas*, Vol. 17, No. 3, Florianópolis.
- Csordas, Thomas (2011) En: *Cuerpos plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*. Silvia Citro (Comp.). Buenos Aires: Editorial Biblos / Culturalia.
- De Beauvoir, Simone (1995) *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Tomo 2. Buenos Aires: Alianza Editorial Siglo XX.
- Educación Sexual Integral para la Educación Inicial: Contenidos y propuestas para las salas - 1ra edición- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010
- Enriz, Noelia. (2011). “Antropología y juego: apuntes para la reflexión”. Cuadernos de antropología social, (34), 93-114.
- Freud, Sigmund (1981) Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Maffia, Diana (2005) “Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica”, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: dianamaffia.com.ar/archivos/contra_las_dicotomias.doc
- Pavlovsky, M. y Artaza, A. (2015) “Devenir territorio de afectaciones Psicodrama y Kandinsky”. Revista Campo Grupal. Disponible en: <http://www.psicodramapavlovsky.com.ar/articulos.html>
- Siede, Isabelino A. (2015) *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Winnicott, D (1999) “Escritos de pediatría y psicoanálisis”. Barcelona, Paidós.