

**FIGURACIONES SOCIALES: EL PUNTO INSOSPECHADO DE LA EDUCACIÓN
SEXUAL INTEGRAL**

GERALDINE OSORIO ESPITIA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2025**

**FIGURACIONES SOCIALES: EL PUNTO INSOSPECHADO DE LA EDUCACIÓN
SEXUAL INTEGRAL**

GERALDINE OSORIO ESPITIA

**TRABAJO DE TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

Directora

ANA CLAUDIA ROZO SANDOVAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2025

Agradecimientos.

Al cierre de la escritura de este documento, leí en un muro por la calle:

“Muchas investigadoras con mirada violeta no hacemos ciencia para el pueblo, somos el pueblo haciendo ciencia”.

Por ello quiero agradecerme, por lo incómoda que he sido con mi experiencia periférica en la academia y los muchos días en que trabajé con dos y tres contratos para lograr culminar mi maestría.

Agradecer por la sonoridad materna que me susurra al oído: *“rema, rema...”*

Porque como yo, muchas personas estamos agrietando un cistema¹ que nos quiere pasivas, silenciadas y dóciles.

Agradecer a mis colegas que me otorgaron el privilegio de su tiempo y sus voces.

Agradecer a la magia, a la canalización y a la espiritualidad que me sostienen y que me presentan cada tanto una nueva versión mía más auténtica y poderosa.

Diría Drexler (2008), quien a través de sus canciones me permitió jugar con metáforas para construir esta investigación:

Gracias, gracias, quiero agradecer a quién corresponda...

¹ Cistema: cisgénerizado y heteronormado.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO

Yo, Geraldine Osorio Espita, declaro que este trabajo de grado titulado: figuraciones sociales: el punto insospechado de la educación sexual integral, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copie, que no utilicé ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Geraldine Osorio Espita

Fecha: 20 de febrero 2026

Contenido

Tinta y tiempo.....	8
~Justificación~.....	8
La investigación encarnada como posición epistemológica	8
La trama y el desenlace.....	12
~Problema de investigación~	12
¿Qué implica hablar de sexualidad en ámbitos educativos?.....	13
Relación entre figuraciones sociales y sexualidad	14
Capitalismo y el patriarcado como figuraciones sociales hegemónicas.....	18
Las figuraciones comprendidas desde la interseccionalidad	20
Figuraciones en los procesos de formación de futuros Licenciadas.....	21
Objetivo General	24
Objetivos específicos.....	24
Deseo.....	27
~Educación Sexual Integral, su historia y trascendencia~	27
De los Derechos Sexuales y Reproductivos a la Educación Sexual Integral.....	27
América Latina y ESI: Geopolíticas de figuraciones diversas.....	34
La ESI en Colombia: Una historia alrededor de tensiones y resistencias	36
La ESI un asunto político-pedagógico: Su relevancia en el problema de investigación..	40
Pongamos que hablo de Martínez.....	43
~Referentes conceptuales~	43
La sexualidad: Una definición situada e histórica.....	43
La sexualidad una dimensión humana que abarca mucho más que la genitalidad.	45
Sexualidad, una tecnología corpórea y encarnada.	46
Producción de tecnologías corporales a través de las figuraciones sociales.....	47
Sociogénesis: Formación de figuraciones sobre sexualidad	48
Psicogénesis: figuraciones que se vuelven cuerpo.....	49
El régimen farmacopornográfico: Tecnologías corporales por Paul B Preciado.....	50
Regulación emocional de las figuraciones: Muro de los afectos de Elías.....	51
Habitus incorporados: Bourdieu	53
La experiencia docente	55

Experiencias docentes: una mirada de Freire, hooks, flores y Morgade.	56
Experiencia docente: una manera de entender cómo operan las figuraciones.	64
Trayectorias de vida: las biografías importan.	65
Trayectorias de vida: método analítico.	66
De las figuraciones sociales a las experiencias docentes	66
¡Oh, algoritmo!	68
~Marco metodológico~	68
Diseño metodológico	68
Estrategia de investigación	70
Los datos, más allá de la recolección	71
Análisis de las trayectorias de vida	74
Dime qué debo investigar, oh academia, sé que lo sabes mejor, incluso que yo misma...	75
El plan maestro	77
~Análisis de datos~	77
Unicornio Piadoso: La educación como acto reparador.	77
Sobres sellados de las memorias somáticas	77
La familia: primera tecnología del silencio.	79
El muro de los afectos como dispositivos de subjetivación	80
La trama narrativa de orientaciones sexuales en transmutación	82
La universidad como un hito: La educación como acto restaurativo	83
La experiencia docente: Una acción política del cuidado	85
Figuraciones que impactan, aunque no se nombran	86
Del baúl de los recuerdos al tejido social pedagógico.	86
Profesor Mario Conde: La singularidad de salirse de la cuadrícula marxista materialista	87
La rareza de un diario como objeto íntimo	87
El cuidado familiar como semilla para la vida	88
El muro de los afectos: entre la vergüenza y el autoreconocimiento.	89
La política como lugar de restauración y los afectos para ser reconocido	90
La experiencia docente: Cuestionamiento de los lugares de poder	91
El cuidado de sí como acto pedagógico	92
Figuraciones que impactan sin ser mencionadas.	93
Masculinidades que se transforman	93

Astromelia: Una vida de resistencias políticas y de libertad a través de la danza	94
Una niña que vivió dentro sí.....	94
Silencios cómplices y violencia en las estructuras sociales.	95
Las violencias impregnadas en el cuerpo.....	96
El amor un hecho libertario y la universidad la bienvenida a la revolución	97
La universidad un espacio de transformación radical.....	97
La danza sintetizando la historia de un cuerpo libertario.....	98
El ejercicio docente como práctica de libertad.....	99
Lo que se ve no se pregunta, recordando a su admirado Juan Gabriel	99
Una trayectoria de vida hecha fortaleza, autonomía y ternura radical.....	100
Experiencias entrecruzadas: análisis transversal de las figuraciones en <i>Unicornio</i> <i>Piadoso, Profesor Mario Conde y Astromelia</i>	101
Figuraciones encarnadas: concientización a través de las narrativas.	103
Eco	109
~Conclusiones de la investigación~.....	109
Atender la subjetividad docente: un asunto urgente.....	113
Bibliografía.....	114

Tinta y tiempo.

~Justificación~

El compromiso con el pensamiento y las prácticas feministas me llevaron a cuestionar el concepto de esa voz académica y neutra. Quería escribir una teoría feminista que afirmara la interconexión de la teoría entre raza, clase y género y que atrajera a un público amplio y diverso. Y me di cuenta lo importante que era cultivar una voz escrita que me capacitara para hablar de estas cuestiones con franqueza, casi como si se tratara de una conversación.
hooks, b. (2022).

Parte de mi quehacer como científica social está transversalizado por los detalles que merodean mi cotidianidad. Desde hace un tiempo vengo fusionando pinceladas de mi día a día con las elaboraciones político-académicas que realizo, por ello el subtítulo "Tinta y Tiempo" que da apertura a esta investigación. Jorge Drexler es un cantautor uruguayo al que escuché por primera vez en los pasillos de la Universidad Pedagógica Nacional cuando tenía 17 años, y desde entonces me he permitido identificarme con su capacidad de creación.

Esta canción particularmente hace referencia al proceso creativo y su fusión con la importancia de darle tiempo a que emerja la obra, la creación, el producto y/o el objetivo trazado, que no suele concluir como se imagina en principio, sino cómo las circunstancias y los factores vayan dilucidando esa intención. Haciendo referencia a este proceso creativo, el de tejer estas palabras para materializar la investigación que me titulará como Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y que ha interpelado mi experiencia vital como una mujer que ha intentado agrietar la universidad, como diría Catherine Walsh (2013), a través de habitar el espacio con un cuerpo contestatario, andrógino y feminista interseccional.

La investigación encarnada como posición epistemológica

Esta investigación se sostiene desde la investigación encarnada, comprendida como una postura epistemológica que reconoce que quien investiga no es un sujeto neutro que observa la realidad desde afuera, sino un cuerpo situado, atravesado por experiencias, afectos y posicionamientos políticos que configuran tanto las preguntas de investigación como las formas de acercarse al conocimiento. Como plantea Trigo (2013), la investigación encarnada

implica "el estudio de los diversos procedimientos corpóreos que empleamos para descubrir los entresijos de un problema que me (nos) afectan como ser/es humano/s en el mundo". Esta mirada parte de reconocer que toda investigación conlleva una carga afectiva, porque es un ser humano complejo (emocional, espiritual, físico, mental, sensitivo e intuitivo) quien decide qué investigar, cómo hacerlo, qué mirar y cómo mirarlo.

Situándome en el contexto latinoamericano, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) profundiza este aspecto al proponer la sociología de la imagen como práctica descolonizadora del conocimiento. Para la autora aymara, el conocimiento no se reduce a la razón abstracta, sino mediante "las formas sensibles del saber" que incluyen lo somático, la memoria y la experiencia vivida. Cusicanqui plantea que "la teoría no se puede divorciar de la acción, ni el pensamiento del cuerpo que lo produce" (Rivera, 2010, p. 55). Dicha postura epistemológica en la cual me recojo, cuestiona la colonialidad del saber que ha separado mente/cuerpo, razón/emoción, sujeto/objeto, instando una verticalidad que deslegitima los saberes corporizados, particularmente aquellos provenientes de cuerpos feminizados, racializados o disidentes.

Desde esta mirada, mi cuerpo de mujer andrógina, educadora sexual, activista feminista, no es un impedimento para la objetividad científica sino el territorio mismo desde donde se produce el conocimiento. Como señala Cusicanqui (2010), "somos un tejido de contradicciones" (p. 70), y es particularmente desde esa contradicción encarnada -entre la academia y el activismo, entre la teoría y la práctica, entre lo personal y lo político- que emerge esta investigación.

La investigación nació en mí antes de imaginar que podría algún día acceder a la universidad; sin embargo, he habitado las aulas nuevamente para profesionalizar el saber y seguir reivindicando nuestro estar monstruoso, como nombra Pedro Lemebel en su obra "Tengo miedo torero" (2001), asociándolo a una revelación contra el orden natural y las reglas que encasillan la sociedad.

Resulta que desde niña mi mirada curiosa e interrogadora se involucraba en las conversaciones de la familia, en las que escuchaba información que posiblemente no debía,

pero la curiosidad era inherente. Me convertía en pequeña pensadora, dando incluso importantes conclusiones a los debates familiares. Años después recuerdo que mi espíritu indagador intentaba proponer ideas para hacer menos cuadriculada la escuela. Muchas veces estas ideas resonaban fuera de lugar, pero era esa niña que imaginaba y que creía que era posible no estar sentados en la silla toda la mañana escribiendo en un cuaderno lo que estaba anotado en el tablero, o no vivir la evaluación como una situación de pánico total en la que mi sistema nervioso se paralizara, sino como una posibilidad para robustecer los procesos de aprendizaje. Tal vez de ahí la idea que me camina desde muy pequeña sobre ser educadora: necesitaba transformar las estructuras tradicionales de las instituciones educativas estando adentro de esos espacios.

Para el momento de estar en secundaria, indagaba a través de escenarios de incidencia como el gobierno escolar. Por otro lado, desde el análisis que hacía de los y las jóvenes que estaban en proceso de enamoramiento, escribía cartas que contuvieran detalles de su historia de amor, lo que financiaría mis onces en los descansos del colegio. Investigaba también de manera encarnada las formas del amor romántico de una adolescente que iniciaba un noviazgo a los doce años y que duraría en un círculo vicioso hasta los dieciocho.

Al escribir esto, supe que esas vivencias habían sido, de alguna manera, investigación encarnada, como varias que han sucedido durante mi vida y que han transversalizado mis intereses a punto de reflexionar profundamente sobre la importancia de corazonar (Guerrero, 2010), curiosear, entrenar la escucha activa de la intuición, indagar sobre el mundo de los afectos, la importancia de la educación emocional, la vitalidad de una información clara y veraz alrededor de los derechos sexuales y reproductivos, el reconocimiento de las muchas formas de amar que existen, abrir el espectro respecto a la posibilidad de las identidades de género. Por ende, mi trayectoria profesional ha girado en torno a las preguntas que competen a la educación sexual integral.

Es entonces a partir de esta trayectoria, terca y curiosa, dirigida por la brújula de mi corazón, que he buscado un marco que honrara el proceso mismo de investigar. No podría hacerlo de otra manera sino es con la música que metaforiza tantos momentos de la vida. Por esa razón la canción “Tinta y Tiempo” abre camino no como una mera referencia sino como la

posibilidad perfecta para abrazar la trama de esta investigación que, como todo proceso profundo, me ha transformado en este transcurrir del tiempo.

La trama y el desenlace.

~Problema de investigación~

“Las posibilidades eróticas del animal humano, su capacidad de ternura, intimidad y placer nunca pueden ser expresadas espontáneamente, sin transformaciones muy complejas: se organizan en una intrincada red de creencias, conceptos y actividades sociales, en una historia compleja y cambiante”.
Weeks (1985).

Para dar paso a este momento del texto, en el que me permito retomar el título de la canción de Jorge Drexler, requiero detenerme en la trama antes que en el desenlace. La canción habla de movimientos, de los giros inesperados que hacen que una historia cambie de sentido. Algo muy similar sucede cuando intentamos hablar de sexualidad en el campo educativo: la trama se llena de silencios, de miedos, de normativas, de derechos proclamados pero negados y, a su vez, de resistencias y deseos que intentan abrir otros caminos.

En mi caso, este trabajo de investigación yace en la encrucijada entre dos lugares: mi propia biografía mediada por una infancia y juventud con unas particularidades de clase y género que configuraron mi activismo e hicieron de mí, la mujer feminista que soy, orientada por esa terca curiosidad que describí en *Tinta y tiempo*; por otro, la experiencia de formarme en la Universidad Pedagógica Nacional como Licenciada en Educación Infantil y empezar a preguntarme desde el pregrado sobre la importancia de que los y las futuras Licenciadas se cuestionen sus lugares de enunciación, para brindar una educación de calidad que trascienda los contenidos curriculares y se enfoque en las prácticas cotidianas. Estas prácticas están permeadas por nuestra humanidad y las maneras en que nos relacionamos con el otro, porque, como plantea Morgade (2016) toda educación es sexual. Justo allí, empieza a fortalecerse mi activismo en los derechos sexuales y reproductivos y a preguntarme por la relación entre las apuestas de la educación sexual integral y las figuraciones sociales sobre sexualidad que habitamos quienes enseñamos.

Cuando inicié la trama de la presente investigación la pregunta estaba centrada en lo que dice la política educativa sobre la ESI y la importancia de promoverla a como dé lugar en cualquier

escenario, pero los movimientos e indagaciones me llevaron sutilmente a preguntarme qué hacemos con ella en nuestras experiencias docentes, qué historias de nuestro mundo interior la permiten o la cercan. Por ello la metáfora cobra poder, porque durante el proceso me permití transformar las preguntas a partir de la indagación.

¿Qué implica hablar de sexualidad en ámbitos educativos?

Hablar de sexualidad en los colegios y en las universidades sigue siendo un gesto incómodo. En las instituciones educativas, la sexualidad suele quedar reducida a asociaciones “biológicas”, ligadas a la prevención del embarazo adolescente o del riesgo de contraer infecciones de transmisión sexual; en otras, se encomienda en talleres esporádicos. Sin embargo, la sexualidad, como dimensión de la experiencia humana, es mucho más amplia, data la posibilidad de explorar de manera segura: el cuerpo físico, mental y espiritual; la forma en que nos relacionamos en y con el mundo; la organización social alrededor de los vínculos erótico-afectivos y de las redes de apoyo; así como las instituciones sociales que regulan ciertas formas de organización de las sociedades: Estado, iglesia, instituciones educativas, entre otras.

En ese sentido, la sexualidad atraviesa los cuerpos, los afectos, los miedos, los chistes, las violencias, los silencios; no se da sólo cuando aparece en el plan de cierta área, sino que está en disputa cuando se regula en aspecto tales como la forma de vestir, la manera en que se comportan las personas, cómo se nombran o los silencios que omiten experiencias.

En otras palabras, como lo propone Breny Mendoza (2014), académica hondureña y profesora de Ciencia Política en la California State University, Northridge (CSUN), en Estados Unidos, la sexualidad “no es un dato de la naturaleza, ni una mera construcción cultural desprovista de materialidad, sino un denso nudo donde se condensan significados, prácticas, instituciones, sujetos, saberes, placeres y poderes. Es, en definitiva, un campo de disputa política” (p. 92).

La autora propone una mirada que acerca este texto a la relación entre sexualidad e instituciones sociales, al evidenciar cómo estas se involucran en la construcción de nociones sobre lo sexual. Desde un lugar similar lo plantea Rita Segato (2016): “La sexualidad es el

territorio por excelencia donde se inscribe y se actualiza el poder.” (p. 24), Esta aseveración propone distinguir una relación entre sexualidad y ejercicios de poder que emergen según las nociones, conceptos y formas de habitarla al inscribirse en ciertas figuraciones sociales.

La relevancia de estas ideas, para la presente propuesta, habilita una mirada interseccional, que invita a quien accede a este trabajo a reconocer desde dónde me posiciono como investigadora para bosquejar la noción de sexualidad con la que maniobro. Al plantearlo desde este lugar, espero puntualizar que este texto busca distanciarse de miradas biologicistas para enlazar acciones desde un enfoque de derechos, entendiendo que la sexualidad es un constructo social que requiere de su reconocimiento, apropiación y difusión crítica para evitar posibles violencias que se desprendan de cuerpos que disiden de las normas hegemónicas establecidas.

En ese sentido, hablar de sexualidad en ámbitos educativos implica reconocer que las instituciones educativas no son espacios neutros sino territorios donde se gestionan políticamente los cuerpos, los deseos y los géneros. Como señala Morgade (2011) “la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (p. 9). La escuela, la universidad, los espacios formativos son lugares donde se reproducen o se cuestionan las figuraciones sociales hegemónicas sobre la sexualidad.

Este capítulo se propone, justamente, desglosar esa trama. Es decir, analizar la relación entre sexualidad y figuraciones sociales en el contexto de la formación de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, preguntándose: ¿cómo se dan los procesos de configuración social de la sexualidad en quienes enseñan? ¿Qué figuraciones internalizamos alrededor de la educación sexual integral? ¿Cómo se traman esos sentidos con los marcos de derechos que, al menos en el papel, reconocen a todas las personas como sujetas de derechos sexuales y reproductivos?

Relación entre figuraciones sociales y sexualidad

Previo a desarrollar el concepto de figuraciones sociales y su relación con la sexualidad es importante situar cómo la sexualidad ha sido entendida desde diferentes tradiciones teóricas,

específicamente aquellas que la reconocen no como un asunto natural sino una construcción social, histórica y política.

Por un lado, Michel Foucault (1976) en *Historia de la sexualidad* plantea un quiebre epistemológico al proponer que “la sexualidad” como concepto surge en el siglo XIX en el momento en que los actos sexuales sentaron base para la consolidación de las identidades. Para Foucault, la sexualidad dista de ser una realidad natural cohibida por el poder, en cambio la plantea como “el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico” (p. 129), en otras palabras, lo propone como un conjunto de planteamientos, instituciones y prácticas que producen cuerpos, placeres y subjetividades sexuadas. Su planteamiento central es “el poder no reprime la sexualidad, la produce” (p. 105).

De esta manera revela el régimen saber/poder/placer que es primordial para esta investigación: la sexualidad tiene su génesis en discursos científicos (medicina, psiquiatría pedagogía) que se permiten catalogar, nombrar y por ende regular las conductas sexuales, en jerarquías sobre lo que es normal o patologizado, lo que es permitido o lo prohibido. Lo anterior, da paso para entender que al hablar de educación sexual integral, no se transmite información neutral sobre un asunto biológico, por el contrario, se participa en dispositivos de poder que originan formas de vivir la dimensión de la sexualidad.

Para fortalecer el argumento me sitúo también desde Gayle Rubin (1975) quien, como antropóloga feminista, aporta en su ensayo “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”, allí desarrolla el concepto sistema sexo/género. La antropóloga plantea que “lejos de ser una expresión de diferencias naturales, la identidad de género exclusiva es la supresión de similitudes naturales” (p. 179). El argumento que propone es que toda sociedad tiene un sistema sexo/género, es decir, “el conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 159).

Allí evidencia cómo el lazo, el intercambio monetario y la organización social se constituyen en la base de la división sexual y cómo dicha división lejos de ser natural es producida por medio de la conductualización de la sexualidad humana. Su propuesta me concede

comprender que el género y la sexualidad son regímenes de organización social que promueven desigualdades y especificidades de subjetivación. Para Rubin (1984), en su ensayo: “Reflexionando sobre el sexo” la dimensión sexual es un vector de opresión particular que no debe reducirse al género, lo que la lleva a proponer pensar una jerarquía sexual donde prácticas específicas como la monogamia, la heterosexualidad y la procreación son bien valoradas mientras otras prácticas como la disidencia sexo-genérica, los amores no monógamos, entre otros son estigmatizados.

Los anteriores desarrollos teóricos son fundamentales para reconocer la relación entre figuraciones sociales y sexualidad que planteo en el documento. Ya que si la sexualidad es un mecanismo histórico de saber-poder (Foucault, 1976) y si el sistema sexo/género instauration social mediante la producción de diferencias sexuales (Rubin, 1975, 1984) entonces es necesario un marco conceptual que nos permita comprender cómo estos dispositivos y sistemas se encarnan en los individuos. Es aquí donde el concepto de figuraciones sociales del sociólogo Norbert Elías (1990) resulta fundamental.

Elías, propone trascender la idea tradicional entre individuo y sociedad, inscrita bajo el modelo capitalista-patriarcal, reconociendo redes dinámicas de interdependencia que se tejen entre los sujetos a partir de sus relaciones consigo, con los otros y con las instituciones que configuran sus lugares de enunciación. En palabras del sociólogo: “Las figuraciones son tramas de relaciones mutuas entre individuos, donde sus acciones están condicionadas por las de los demás.” (1990, p. 31).

Estos entramados de relaciones, normas, expectativas y afectos que se instalan como “lo que pareciese normal” en las sociedades. En relación la sexualidad, estas figuraciones definen quién desea a quién, qué cuerpos son respetables, qué prácticas se consideran aceptables y cuáles son expulsadas al margen.

Lo relevante del concepto de figuración es que sobrepone tanto el individualismo metodológico, que piensa al individuo como átomo autónomo, como el holismo sociológico que plantea la sociedad como entidad que decreta mecánicamente los comportamientos de los individuos. Para Elías, individuos y sociedad no son dos realidades separadas sino dos

niveles de un mismo proceso: “los hombres en plural forman estructuras de mutuas orientaciones y dependencias, en la cual los individuos se encuentran insertos” (1987, p. 45)

El sociólogo plantea un concepto clave que permite reconocer cómo operan las figuraciones que es la interdependencia, que la denomina como “el hecho de que los seres humanos, por su naturaleza básica, están orientados los unos hacia los otros y vinculados entre sí en las más diversas formas” (1990, p. 31). Dicha interdependencia no es voluntaria sino constitutiva: los individuos nacemos en redes de interdependencia (familia, escuela, instituciones sociales) que nos anteceden y por ende configuran. Elías señala, “cuanto más compleja es una figuración, mayor es la ilusión de autonomía individual, aunque las dependencias mutuas solo se vuelven más invisibles” (1990, p. 94).

Para lograr una comprensión sobre cómo las figuraciones se imitan y acuerpan en los individuos Elías desarrolla dos conceptos claves que se relacionan: sociogénesis (cómo se configuran las estructuras sociales e institucionales) y psicogénesis (cómo esas estructuras se interiorizan en las personalidades de los individuos).²

En la dimensión de la sexualidad, lo anterior representa que las normas sobre qué deseos son válidos, qué prácticas son aceptables y qué cuerpos son deseables, no suelen imponerse mediante leyes externas sino mediante la producción de afectos: la vergüenza, el asco y el miedo ante lo que es denominado normal o anormal. Como señala Elías, “el control social se convierte en autocontrol, y así la figuración se reproduce en el habitus emocional de cada persona” (1990, p. 129).

Estos planteamientos teóricos son centrales para la presente investigación ya que permiten comprender que cuando indagamos sobre las “figuraciones sociales” en las y los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, no estamos preguntando simplemente por opiniones o creencias sobre sexualidad, la pregunta indaga por sus estructuras afectivas y cognitivas que se han configurado en ellos a través de sus experiencias vitales en interdependencia con instituciones específicas (familia, escuela, iglesia, medios de comunicación). Estas

² Conceptos que se ampliarán en el marco teórico del documento.

figuraciones internalizadas³ maniobran muchas veces de manera no consciente orientando sus prácticas pedagógicas.

Capitalismo y el patriarcado como figuraciones sociales hegemónicas.

Al plantear las nociones de Sexualidad de Foucault y Rubin, junto al concepto de figuraciones sociales de Elías, es pertinente esbozar cómo se han configurado históricamente las figuraciones hegemónicas sobre sexualidad. Desde este lugar, es importante reconocer que las figuraciones sociales dominantes que estructuran las sociedades contemporáneas son el capitalismo y el patriarcado, y que ambas están íntimamente relacionadas en la producción de normas que regulan la sexualidad.

Una anotación sobre la manera cómo surge el patriarcado la propone Gerda Lerner (1986) en su texto: “La creación del Patriarcado” allí plantea que este sistema social es una construcción histórica que tardó aproximadamente 2.500 años para su consolidación. La autora traza que el patriarcado responde al hecho concreto de que “la formación de la propiedad privada y la sociedad de clases se produjo después de la apropiación de las capacidades sexuales y reproductivas de las mujeres” (p. 89). Así mismo, evidencia que los estados arcaicos lograron organizarse desde la estructura familiar patriarcal, donde “la subordinación femenina dentro de los primeros grupos sociales patriarcales sirvió de modelo para la institucionalización de la esclavitud” (Lerner, 1986, p. 124).

Dicho análisis es importante, ya que plantea que, si el patriarcado “tiene un comienzo en la historia”, entonces “puede terminar mediante un proceso histórico” (Lerner, 1986, p. 341). De esta manera, conecto este breve recuento histórico con la propuesta que realiza Silvia Federici, quien profundiza en cómo el patriarcado se ha reconfigurado y fortalecido al transitar hacia el capitalismo.

El capitalismo, asociado a la propiedad privada de los medios de producción, surge en Europa en el siglo XVI y XVII (Julca, 2021). Autores clásicos como Marx y Weber ya habían

³ Este concepto emerge del desarrollo del presente documento y lo ampliaré en próximas investigaciones con el tiempo y espacio que requiere. Sin embargo me refiero a figuraciones sociales internalizadas como la acción concreta de cuando se incorporan las figuraciones de manera individual y se interiorizan de tal manera que pareciesen innatas.

analizado dicho modelo económico como sistema fundante de la modernidad, ahora bien, el aporte concreto que los feminismos materialistas específicamente como el de Silvia Federici han demostrado que el capitalismo no solo se limita a ser un sistema económico sino también un método de organización sexual y reproductiva.

Federici filósofa, historiadora y escritora feminista marxista, la cual propone en su libro: *“Caliban y la bruja”* (2021) evidencia que la acumulación del capital no solo se fundó en el despojo de tierras sino en el control y apropiación de los cuerpos feminizados a través de lo que ella denomina la “caza de brujas”. Para la autora "la caza de brujas fue un elemento esencial de la acumulación primitiva, en tanto contribuyó a la devaluación del trabajo reproductivo y a la construcción de un nuevo orden patriarcal funcional al capitalismo" (p. 89). El aporte de Federici evidencia que el capitalismo promovió la división sexual del trabajo donde el trabajo reproductivo (cuidado y crianza) fue determinado a las mujeres, desvalorizado monetariamente y naturalizado como expresión del “instinto maternal”

Dicha división sexual del trabajo no es cosa del pasado, continúa consolidando las sociedades capitalistas contemporáneas, produciendo brechas salariales y lo que Federici denomina la reproducción de la fuerza de trabajo como acciones de cuidado que ocupan un tiempo considerable de la cotidianidad y que no son remuneradas por parecer asignaciones naturalizadas para las mujeres. Dicho en otras palabras, esto significa jerarquía donde la sexualidad reproductiva (heteronorma, cisgenerismo, monogamia) es valorizada mientras que la sexualidad por mero placer es regulada, patologizada e incluso criminalizada.

Capitalismo y patriarcado, entonces resultan ser figuraciones sociales desde los planteamientos de Elías, ya que ambas establecen redes de interdependencia que suscitan relaciones de poder, normas internalizadas y prácticas que parecen congénitas pero que al final, responden al entramado social. Elías (1990) plantea "cuanto más compleja es una figuración, mayor es la ilusión de autonomía individual, aunque las dependencias mutuas solo se vuelven más invisibles" (p. 94). En el caso particular de la sexualidad, la ilusión de autonomía se presenta cuando se viven deseos como personales y voluntarios, sin evidenciar que devienen de figuraciones históricas. Como señala Rita Segato (2016), "la sexualidad es el territorio por excelencia donde se inscribe y se actualiza el poder" (p. 24).

Las figuraciones comprendidas desde la interseccionalidad

Para la presente investigación incorporar la perspectiva de la interseccionalidad es fundamental ya que mi activismo se sitúa desde el feminismo interseccional. De esta manera, es necesario aclarar que la teoría interseccional desarrollada inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989) y profundizada por teóricas como Angela Davis y Ochy Curiel reconocen que, las construcciones sobre racismo, sexismo y clasismo están articuladas, ubicando a ciertos sujetos –usualmente mujeres negras, trans, indígenas, empobrecidas- en escenarios de opresión múltiples.

Angela Davis, estadounidense, filósofa, política, feminista marxista y antirracista plantea desde la interseccionalidad la articulación entre raza, género y clase para desarrollar un feminismo eficaz para luchar contra el capitalismo y el imperialismo (Davis, 2004). Para Davis la heteronormatividad es parte fundamental del proceso de acumulación capitalista (Davis, 2022), es decir, como una estructura que fortalece el proyecto de producción capitalista. La organización de nuestras vidas alrededor de una orientación sexual hegemónica promueve estructuras de poder que sostienen el sistema como lo conocemos hasta este momento.

Las formas como somos socializados desde nuestro nacimiento proponen una organización social en la cual figuras como el padre y la madre, los binarios hombre y mujer, se instalan como narrativas inamovibles y generan un desequilibrio frente a otras formas de vida que no se asocian a esa heteronormatividad. La cual maniobra desde jerarquías raciales y de clase.

Por otro lado, Ochy Curiel, feminista antirracista y decolonial, propone que la heteronorma incita un maniobrar antagónico hacia personas que no correspondan al sistema cisgenerizado y heteronormativizado. De ese modo, los cuerpos que salen de la norma son proclives a ser cosificados y/o violentados. Como señala Curiel (2022): "Pensar sistemas cerrados o modos de producción cerrados no da cuenta ni de la agencia de las mujeres ni cómo se conectan relaciones de raza, de clase, de geopolítica, de sexualidad, además del sexo/género".

La perspectiva interseccional permite reconocer de qué manera el androcentrismo genera prácticas de omisión y anulación de la existencia de quienes no encajan en la cisheteronormatividad, instando a la homogenización de las sociedades a través de la

dimensión sexual de los individuos. Lo planteado en este apartado quiere proponer fundamentos que permitan al lector reconocer cómo los procesos de figuración social están atravesados por la dimensión sexual, ya que las sociedades desde el capitalismo-patriarcado promulgan una visión androcentrista, heteronormativizada y cisgenerizada que mantiene un estatus quo privilegiando órdenes sociales que generan desigualdades según las características de los sujetos: género, raza, clase y sexualidad.

Ahora bien, dichas figuraciones hegemónicas no maniobran en el vacío ni devienen de estructuras inamovibles. Como señala Elías (1990), “toda figuración dominante contiene contradicciones que generan resistencias capaces de modificar su equilibrio de poder” (p. 94). Es entonces cuando los Derechos sexuales y Reproductivos⁴ (DSDR) surgen históricamente como un reparo jurídico y político desde el que los movimientos sociales feministas y sexo-género disidentes responden a ordenes opresivos disputando así las figuraciones hegemónicas sobre sexualidad.

Lo anterior permite evidenciar que, si bien los DSDR son de alguna manera un sustento jurídico primordial, hay una brecha irrefutable entre lo legal y la realidad concreta. Esta oposición nos lleva a distinguir que la disputa no se radica exclusivamente en lo social, discursivo o cultural sino también y fundamentalmente para este documento de investigación en el ámbito educativo.

Figuraciones en los procesos de formación de futuros Licenciadas.

Si las figuraciones sociales se interiorizan a través de normas que pareciesen innatas, entonces resulta imprescindible preguntarse por el papel de las instituciones educativas, (en especial las encargadas de la formación de futuros Licenciados) en la reproducción o transformación de las figuraciones. Lo plantea Morgade (2011), “nuestros comportamientos son contruidos sobre la base de creencias y prejuicios sobre la sexualidad y los roles y estereotipos de lo masculino y lo femenino, y registran una implicancia afectivo-emocional muy fuerte para la subjetividad” (p. 86). Esta implicación afectiva-emocional no es un dato extra sino integrante de las prácticas pedagógicas.

⁴ Nombrados DSDR en adelante.

En ese sentido, la pregunta no radica en el hecho de si los educadores universitarios conocen o no los DSDR, muchos menos si tienen formación específica en educación sexual integral. Lo formula Val Flores (2015), “el trabajo pedagógico es una práctica apasionada y erótica, recorrida por nuestra propia historia sexual. Las maestras y profesoras no somos técnicas que desarrollamos una tarea de transmisión aséptica y neutral” (p. 7). Dicha perspectiva es de la potencial radical de la autora argentina ya que plantea la dimensión sexual del educador como un acto constitutivo de su quehacer pedagógico, no lo reduce a un dato anecdótico.

Situándonos en el contexto colombiano, esto adquiere absoluta urgencia debido a la situación de alerta que, como documenté, viven las personas LGBTIQ+, ya que las figuraciones hegemónicas no se quedan en la mera abstracción conceptual por el contrario se convierten en dispositivos asociados a la violencia por prejuicio que produce muerte. Frente a hechos concretos, la formación de futuros educadores que implementen ESI de manera crítica, situada y reconociendo su propia historia no es asunto que se reduce a los currículos sino se convierte en un hecho ético-político.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es la única institución educativa que se dedica exclusivamente a la formación de docentes en Colombia, por ende es relevante para esta investigación, no solo por su tradición de pedagogía crítica y fuerte compromiso con las transformaciones sociales que podría favorecer una comprensión de abordajes emancipadores de la ESI. De igual forma, como institución pública inmersa en un contexto tan diverso atravesado por tensiones políticas y culturales respecto a la educación sexual, no está exenta entre sus integrantes tanto administrativos, educadores y estudiantes a las posibles contradicciones que implica un tema tan controversial; por lo anterior, indagar sobre las figuraciones internalizadas de algunos educadores de mi alma mater, permitirá de alguna manera comprender cómo operan posibles tensiones entre marcos críticos y figuraciones hegemónicas internalizadas.

Mi experiencia durante el pregrado y posgrado en la UPN, como educadora infantil que trabaja haciendo educación sexual integral y como activista feminista, me ha permitido reconocer que las tensiones sobre este debate son reales y que son parte de la cotidianidad en el alma mater. He presenciado cómo docentes con discursos progresistas recaen en prácticas

que reproducen figuraciones hegemónicas, pero también he experimentado prácticas pedagógicas que motivan hacia una emancipación de dichas figuraciones, docentes que se han preguntado sobre sus propias figuraciones internalizadas y que acompañan la formación de futuros Licenciados desde lugares de apertura, reconocimiento de la otredad y cuidado.

La presente investigación parte del hecho de entender que ambas realidades coexisten, y que comprender cómo se producen y reproducen las figuraciones internalizadas en las trayectorias de vida de los educadores es elemental para reconocer las particularidades que obstaculizan la posible implementación de la educación sexual integral, así como las fugas que devienen hacia transformaciones posibles. Si, como propone Elías (1990), las figuraciones no son estructuras estáticas sino dinámicas, susceptibles de modificación mediante las contradicciones que ellas mismas generan, entonces la formación de futuros Licenciados puede ser un espacio trascendental para esa transformación. Pero para transformar las figuraciones, primero se hace necesario identificarlas, comprenderlas, nombrarlas, hacerlas visibles.

A partir del recorrido desarrollado en este capítulo formulo la pregunta que orienta esta investigación:

¿De qué manera inciden las figuraciones sociales sobre sexualidad en las trayectorias de vida de algunos educadores de la Universidad Pedagógica Nacional en sus experiencias docentes?

Dicha indagación requiere de diferentes niveles de análisis que quisiera precisar:

- Las figuraciones sociales sobre sexualidad que son comprendidas desde Elías como redes de interdependencia históricamente especificadas (capitalismo, patriarcado, heteronormatividad, cisgenderismo, racismo, entre otras) disciplinan corporeidades, deseos y placer a través de dispositivos de poder, como lo señala Foucault, sin reprimir explícitamente sino produciendo ciertos ordenes sexuales.
- En las trayectorias de vida se registra cómo las figuraciones no maniobran desde un lugar abstracto, sino que se interfieren en la psicogénesis de los individuos a través de dinámicas situadas de socialización.

- Al referirme sobre algunos educadores de la Universidad Pedagógica Nacional situó la presente investigación en un contexto específico, entendiendo que las figuraciones operan diferenciadamente según el lugar desde el que se indaguen. Propongo “algunos” ya que este trabajo no pretende generalizar por el contrario busca comprender en profundidad casos específicos.
- Respecto a las experiencias docentes quiero hacer referencias a las prácticas pedagógicas, entendidas no como metodologías, ni estrategias didácticas sino al conjunto de acciones de manera amplia que configuran el acto educativo.

Para responder a la pregunta de investigación he propuesto los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar las figuraciones sociales sobre sexualidad en tres docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y su relación con sus experiencias docentes al formar futuros licenciados.

Objetivos específicos

- Identificar las nociones y sentidos de la sexualidad presentes en las trayectorias de vida de los y las docentes participantes a través de diarios y entrevistas.
- Comprender cómo estas nociones se han configurado biográfica (psicogénesis) y socialmente (sociogénesis) a través de procesos de interdependencia y figuración social.
- Analizar cómo dichas figuraciones influyen o no en las prácticas pedagógicas, discursos y trayectorias educativas de los y las docentes.

Una aclaración importante, la pregunta planteada no pretende juicios de valor respecto a la educación sexual integral, ni señalar o culpabilizar. Indagar sobre la dimensión sexual de los individuos requiere un compromiso ético-político que parte del reconocimiento de que todos los seres humanos estamos inmersos en figuraciones sociales que nos anteceden y nos configuran y que, si queremos transformaciones pedagógicas es indispensable promover procesos reflexivos sobre nuestras propias internalizaciones. Como señala Cardinal (2005),

necesitamos una "transformación paradigmática en la formación docente" (p. 145) no para memorizar información sobre ESI, sino que aborde nuestras propias estructuras afectivas y cognitivas que sostienen las figuraciones hegemónicas internalizadas.

Responder a esta pregunta implica, como desarrollaré los siguientes capítulos que seguirán el juego metafórico Jorge Drexler:

1. Deseo: Tendrá lugar el apartado para comprender qué es la ESI, su genealogía histórica que va de la mano de la lucha por los DSDR, cómo se ha configurado en América Latina y en Colombia. Qué dicen las investigaciones sobre formación docente en ESI y por qué este dispositivo educativo es fundamental para confrontar las figuraciones hegemónicas.
2. Pongamos que hablo de Martínez: Como marco teórico en donde ampliaré conceptos sobre figuraciones sociales, sexualidad y su incidencia en prácticas pedagógicas.
3. ¡Oh algoritmo!: Donde formularé la estrategia metodológica que me permita acceder al análisis de datos.
4. Plan maestro: Análisis de datos.
5. Eco: Conclusiones de la investigación.

La presente investigación busca comprender cómo inciden las figuraciones internalizadas en educadores de futuros Licenciados lo que permitirá identificar obstáculos como posibilidades para la posible implementación de una ESI crítica y emancipadora. Elías propone que las figuraciones son dinámicas y susceptibles de modificación, entonces la formación docente puede ser un lugar potente para esa transformación. Pero antes de transformar es importante comprender, ese es el sentido y aporte de este trabajo.

Para concluir “La trama y el desenlace”, me recojo en Drexler ya que canta sobre cómo en las historias lo que realmente importa no son las conclusiones sino lo que sucede en el proceso, los giros inesperados que transforman el sentido de lo que se planteó en un inicio. Este documento ha asumido esa postura: al iniciar se planteaba el interés por focalizar las razones por las cuales la ESI es importante pero, en el desarrollo del trabajo encontré que por más que se sustente la importancia de la ESI, comprender las subjetividades, los giros

biográficos que configuran las nociones es realmente la oportunidad para dar salida a una implementación más situada y real.

Volviendo a la canción que abre este capítulo, "La trama y el desenlace", la cual describe sobre cómo en las historias lo que verdaderamente importa, no es el final sino todo lo que sucede en el camino, los giros inesperados que transforman el sentido de lo narrado. La presente investigación asume esa postura: mi interés no es un desenlace en el cual verifique si los educadores reproducen o trasmutan las figuraciones hegemónicas, por el contrario, a partir del desarrollo de la problemática la mirada se ha orientado a la comprensión de sus trayectorias de vida, las particularidades de sus biografías que configuraron sus nociones sobre sexualidad, incluso las contradicciones que los confrontan.

Deseo

~Educación Sexual Integral, su historia y trascendencia~

La canción “Deseo” refiere el origen de la vida a través de una metáfora científica y propia de la poesía: “Igual que hace millones de siglos en un microscópico mundo distante, se unieron dos células cualquiera...” (Drexler, 2004) En ese imprevisible encuentro milimétrico se gesta la posibilidad de todo lo que vendría después a nivel materia. Esta mirada me traslada a pensar la historia de la Educación Sexual Integral de manera semejante: un encuentro entre luchas, saberes y múltiples movimientos sociales que, en ciertos momentos de la historia, han convergido para gestar algo que innovaría la manera en que las sociedades comprenden y vivencian la sexualidad.

Al igual que las células originarias, la ESI no emergió de la nada. Sucedió del encuentro entre feminismos, movimientos de liberación sexual, activismos LGBTIQ+, organismos internacionales de derechos humanos y educadores con posturas críticas que, desde diferentes lugares del mundo, cuestionaron las figuraciones sobre sexualidad y de abordar lo somático y el deseo. Este capítulo muestra sus orígenes asociados al activismo por los Derechos Sexuales y Reproductivos, su conformación en América Latina siendo Argentina pionera hasta su trayecto específico y complejo en Colombia.

Entender la historia de la ESI es imperativo para reconocer que no es una imposición ni mucho menos una “ideología de género” por el contrario es el resultado de años de contiendas políticas de los procesos sociales que resisten a las figuraciones capitalistas-patriarcales-heteronormativas y cisgenerizadas que presenté en el capítulo anterior.

De los Derechos Sexuales y Reproductivos a la Educación Sexual Integral

La educación sexual se remonta del siglo XIX y principios del XX en Europa y Estados Unidos, estas primeras experiencias estaban mediadas meramente por enfoques higienistas, biologicistas y moralistas que buscaban el control de las corporalidades de los individuos (Weeks, 1998).

Fue después de la mitad del siglo XX que empezaron a emerger perspectivas críticas. El informe Kinsey (1948, 1953) que fue el resultado de un estudio realizado por Alfred Kinsey y Wardell Pomeroy para la Universidad de Indiana sobre el comportamiento sexual de los seres humanos, dichos documentos revolucionaron la forma de entender la sexualidad al develar que prácticas como la masturbación y las orientaciones sexuales diversas eran mucho más comunes de lo que se pensaba, lo que promovió empezar a desmontar el mito de la sexualidad como algo uniforme y biológicamente determinado, cabe mencionar que dicha investigación llevó a los autores a ser acusados de comunistas⁵ (El Universo, 2023) y otros señalamientos.

Luego se dieron los movimientos de liberación sexual de los años 60 y 70 que planteaban la ruptura con las normas sexuales tradicionales, defendiendo mayor libertad para expresar la sexualidad sin restricciones morales ni estatales. Es importante retomar que suele ser llamado el feminismo de segunda ola estadounidense y europeo, dicha narrativa predominante ha invisibilizado las movilizaciones específicas que sucedían a la par en América Latina, donde la sexualidad se articulaba con el antiimperialismo, la descolonización y la lucha de clases.

Por ejemplo, en América Latina, para 1971 se fundaba el Frente de Liberación Homosexual (FLH) argentino, el cual planteaba que la liberación sexual era parte central de la transformación revolucionaria de la sociedad (Bazan, 2004). Néstor Perlongher (1977) activista del FLH, “la cuestión homosexual no podía pensarse al margen de la lucha contra el capitalismo y el imperialismo, porque la norma heterosexual era funcional a la reproducción de la fuerza de trabajo” (p. 45). Dicha propuesta anticipaba lo que después feministas decoloniales como María Lugones (2008) conceptualizaría como “sistema moderno/colonial de género” entendido como la tecnología de control heteronormativizada sobre los cuerpos racializados.

Yuderkys Espinosa Miñoso (2014), “el feminismo de la segunda ola, con su consigna -lo personal es político-, partía de la experiencia de mujeres blancas de clase media que podían separar lo personal de lo político porque su raza y su clase no eran cuestionadas

⁵ Ver más en: <https://www.eluniverso.com/larevista/sociedad/alfred-kinsey-el-hombre-que-lanzo-una-bomba-atmica-sexual-que-destruyo-tabues-y-dio-paso-a-una-revolucion-nota/>

cotidianamente” (p. 48). A diferencia de las mujeres negras, indígenas y empobrecidas del sur global, para ellas lo personal siempre había sido disputa política: sus experiencias vitales y corpóreas eran territorios donde asentaban el racismo, sexismo, clasismos y heteronormatividad. Este es uno de los cuestionamientos de Ochy Curiel (2013), las feministas latinoamericanas y caribeñas “venimos cuestionando desde los años 70 la idea de un sujeto político universal *mujer*, reconociendo que nuestras opresiones están imbricadas y que la heterosexualidad es un régimen político” (p. 47).

Fue así como el movimiento lésbico-feminista latinoamericano de la década de los 70 y 80, documentado por Norma Mogrovejo (2000), propuso investigaciones sobre la heteronorma como institución política que se situaban en las particularidades de las dictaduras militares, el imperialismo estadounidense y las heredadas jerarquías raciales de la colonia. Mogrovejo (2000) proponía que “el lesbianismo político en América Latina se construyó en diálogo con las luchas antiimperialistas y los movimientos revolucionarios, no como una importación de teorías europeas” (p. 112).

Autores como Paco Vidarte (2005), referente de la teoría queer latinoamericana debatió la categoría “homosexual” como producto de la patologización proveniente de occidente que clasificó y buscó normalizar las orientaciones sexuales diversas. Vidarte expone que “la disidencia sexual en América Latina tiene genealogías propias que no pasan necesariamente por Stonewall sino por resistencias cotidianas, por formas de existencia que no se nombraban con las categorías identitarias del norte pero que cuestionaban radicalmente el orden sexual colonial” (p. 89).

Esta propuesta decolonial es imprescindible para entender que al hablar de educación sexual en América Latina no es necesario limitarnos a importar modelos del norte sino de reapropiarnos de las luchas históricas que quienes nos precedieron como activistas y que se arriesgaron a cuestionar el capitalismo, el colonialismo, el racismo y la heteronormatividad. Como expone Breny Mendoza (2010), “necesitamos una genealogía no eurocéntrica de los derechos sexuales que reconozca las luchas de las mujeres y disidencias sexuales del sur global, que muchas veces fueron más radicales que las del norte, pero fueron invisibilizadas” (p. 24).

Ahora bien, es importante plantear que si bien dichas disputas latinoamericanas tienen su trascendencia a la par, dialogaron con desarrollos teóricos que debatían la naturalización de la sexualidad. Un referente global es Michel Foucault quien permitió significar lo que los activismos de los movimientos sociales del sur global ya venían denunciando en la práctica: la sexualidad como construcción cultural con intereses políticos y no como esencia natural e innata. Al respecto, Curiel (2013) advierte que es necesario descentralizar la teoría europea sin descartarla, ya que las luchas latinoamericanas promovieron conocimientos propios que muchas veces fueron más radicales, pero se subalternizaron por la academia que también tiene prácticas hegemónicas.

Foucault (1976) en *Historia de la sexualidad* señala que “la sexualidad no es algo que el poder reprime, sino algo que el poder produce” (p. 105), trasladando las nociones de sexualidad de algo congénito hacia un dispositivo histórico de saber-poder como se refirió párrafos arriba. Estas comprensiones son indispensables para el entendimiento de qué educar en sexualidad no se trata solamente de transferir información sobre la anatomía, se trata de debatir los regímenes de verdad que pretenden naturalizar sexualidades específicas mientras marginalizan otras.

Paralelo a los planteamientos de Foucault, desde los feminismos se planteaban indagaciones sobre el sistema sexo-género. Gayle Rubin (1975) expresó que “lejos de ser una expresión de diferencias naturales, la identidad de género exclusiva es la supresión de similitudes naturales” (p. 179), es decir que lo que parece “natural” (ser hombre o mujer de manera exclusiva) es en realidad, una construcción social y lo que se reprime como “antinatural” (identidades de género diversas, no binarismos, androginias) es en realidad parte de los procesos posibles de la construcción identitaria posibles. Lo que permite la comprensión de que la educación sexual debería necesariamente posicionarse desde un análisis crítico sobre la manera en que se construye el género y las relaciones de poder que esto implica.

Estos planteamientos teóricos emergentes de las luchas latinoamericanas como los que se produjeron en otros contextos confluyeron en una lucha política de larga data: la disputa por reconocer los Derechos Sexuales y Reproductivos. En efecto, los marcos teóricos planteados fueron determinantes haciendo cuestionamientos desde la academia sobre cómo opera el

poder en los cuerpos y los deseos pero la confrontación en las calles se dio a través de los movimientos sociales feministas y de disidencias sexuales que en cada uno de sus territorios venían librando batallas por el derecho a decidir sobre sus corporalidades, a vivir sus orientaciones sexuales e identidades de género sin criminalización y al acceso a servicios de salud dignos que garantizaran autonomía reproductiva. Las luchas de base presionaron, para que organismos internacionales registraran de manera jurídica lo que los movimientos sociales ya estaban defendiendo en la práctica.

Es así como el reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSDR) se reconocieron oficialmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, su afianzamiento como marco específico se dio décadas después con las luchas sociales que presionaron a organismos internacionales. Lo señala Sonia Corrêa (2018), activista brasileña que vivencio las negociaciones, “las conferencias de El Cairo y Beijing no fueron concesiones de Naciones Unidas sino victorias arrancadas por feministas del sur global que disputamos cada palabra de esos documentos frente a resistencias de gobiernos conservadores y del Vaticano” (p. 12).

La Conferencia sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) fundó un hito trascendente para las luchas sociales feministas y LGBTIQ+ en Latinoamérica. Al denunciar prácticas de esterilización forzada⁶ a mujeres empobrecidas, negras e indígenas. Allí se estableció que “los derechos reproductivos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número de hijos” (Naciones Unidas, 1994, párr. 7.3). Ahora bien, la centralización en el ámbito reproductivo fue denunciada por Adrienne Rich (1996) quien, desde una teórica lésbica, advirtió que se mantenía a la heteronorma y la reproducción forma central de relacionamiento, obviando sexualidades no reproductivas en la propuesta emergente de El Cairo.

En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995) planteo que “los derechos humanos de la mujer incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva” (Naciones Unidas, 1995,

⁶ Ver más en: <https://www.ohchr.org/es/press-releases/2024/10/peru-fujimori-governments-forced-sterilisation-policy-violated-womens-rights>

párr. 96). En este caso, fue cuestionado el lenguaje generalizador de la palabra “mujer” por feministas negras y decoloniales quienes señalaron que no todas las identidades asociadas a lo femenino, experimentan la sexualidad desde un mismo lugar: las jerarquías de clase, raciales y coloniales generan prácticas proclives a la vulneración que los marcos universalistas pasan por alto (Curiel, 2023).

Para 2014, la Asociación Mundial para la Salud Sexual (WAS) publicó la Declaración de los Derechos Sexuales y Reproductivos, es decir, 66 años después de nombrar los DSDR por primera vez en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Allí en el artículo 10 se nombra la Educación Sexual Integral:

"Toda persona tiene derecho a la educación y a una educación sexual integral. Esta educación debe ser apropiada para cada edad, científicamente precisa, culturalmente competente y fundamentada en los derechos humanos, la igualdad de género y un enfoque positivo hacia la sexualidad y el placer" (World Association for Sexual Health, 2014).

El término específico “Educación Sexual Integral”, se afianzó a nivel internacional entre 2009 y 2010 con la publicación de UNESCO "Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación de la Sexualidad" donde se ratifica que al desarrollar una educación sexual integral se afianzan competencias no solo cognitivos sino esenciales para la vida. Este texto generó un punto de inflexión en los debates, al definir que la integralidad requiere abordar dimensiones sociales, psicológicas, afectivas, eróticas, éticas y culturales de la sexualidad.

En ese sentido, la implementación del artículo 10 de los DSDR, es clave para la presente investigación, resulta pertinente plantear interrogantes en torno a los fundamentos que la legitiman. Frases como “científicamente preciso” y “culturalmente competente” pueden maniobrar como prácticas de poder colonial. Así lo argumenta Castro-Gómez (2005), para quien la ciencia occidental ha trabajado genealógicamente desde un discurso que desconoce saberes locales sobre los cuerpos y la sexualidad situada según los territorios. Nieto Olarte (2007) simplifica el argumento de Castro-Gómez denunciando: “la Hybris, la arrogancia del punto cero, de quien no tiene lugar, deshace lo local, niega la subjetividad para hablar en

nombre de todos” (p. 2), la instancia de universalidad puede provocar formas de imposición política.

Al plantear la noción de “competencia cultural” se puede proyectar la idea de un multiculturalismo que promueve museos de la diferencia, para exhibir las prácticas “otras” y selfis con hashtag que no cuestionan la jerarquía epistémica que propone los saberes biomédicos occidentales como universales y válidos. Es por esta razón que, desde una perspectiva decolonial, la ESI debe trabajarse desde saberes situados y epistemes propias de los territorios, que reconozcan la multiplicidad de formas de comprender y nombrar las corporalidades, la sexualidad y el placer.

Lo anterior en efecto cumple la función de una crítica decolonial que no implica descartar el marco de los DSDR por el contrario me reta a situarlo desde otro horizonte. Es una tarea que involucra reconocer las limitaciones del universalismo del artículo 10 de la World Association for Sexual Health, sin cancelar su potencia política sino promoviendo exigencia sobre su implementación para reconocer las figuraciones sociales de las que ineludiblemente esta permeado. Curiel (2013) propone no oponerse a los marcos de derechos construidos en instancias internacionales sino descentralizarlos, apropiándolos desde las luchas territoriales de manera situada y convertirlos en estrategias que estén en función de nuestros proyectos emancipatorios, de esta manera, la ESI podría funcionar como caballo de Troya: ingresando por la puerta de los derechos humanos universales pero portando en su interior la oportunidad de disputar los planteamientos que pretenden que sea “científicamente precisa” o “culturalmente competente”.

Los marcos internacionales de derechos han proporcionado veracidad y cimientos jurídicos a las exigibilidades de los movimientos sociales que incidían en sus territorios por el reconocimiento de las disidencias sexo-genéricas. Petchesky (2000), "los derechos sexuales emergieron no de documentos legales abstractos sino de las luchas concretas de mujeres, personas LGBTIQ+ y otros grupos marginalizados por el orden sexual hegemónico" (p. 82). En particularmente a partir de este contexto donde la Educación Sexual Integral pasa de ser un derecho humano a una herramienta pedagógica que permite disputar las figuraciones sociales hegemónicas sobre sexualidad.

América Latina y ESI: Geopolíticas de figuraciones diversas.

Nuestro territorio ha sido atmósfera de disputas en materia de ESI debido a su configuración diversa a partir de las historias coloniales, particularidades étnico-raciales e incidencias de fuerzas políticas según cada país. En el caso de Argentina que ha llevado la delantera al promulgar en 2006 la Ley 26.150, siendo el primer país de la región con una ley orientada específicamente sobre ESI. Santos Acosta (2024) analiza que “la ley argentina surge en un contexto político particular donde confluyeron demandas de movimientos feministas, organizaciones de diversidad sexual y sectores progresistas que lograron instalar la ESI en la agenda pública” (p. 67).

Ahora bien, es necesario situar dicho liderazgo en un contexto específico: Argentina hace parte de los países de Latinoamérica con menos población indígena y afrodescendiente, su historia esta manchada por el desplazamiento, exterminación y/o la asimilación forzosa de los pueblos Pampa, Ranquel, Mapuche y Tehuelche de la Patagonia y la Pampa. Fue un proceso genocida, que conllevó campos de concentración, esclavización y apropiación de territorios indígenas, como parte del proyecto Estado-nación argentino que se concibió explícitamente como “blanco” y “europeo” (Delrío, 2010), la historia genocida ha propiciado la aceptación de marcos de derechos sin tener que experimentar las tensiones interculturales que se viven en países como Ecuador, Perú, Bolivia o Guatemala, donde las cosmovisiones indígenas sobre los cuerpos y las sexualidades confrontan los marcos occidentalizados, en Argentina esas fueron prácticamente destruidas.

Como señala Lugones (2008), el sistema moderno/colonial de género se atribuyó de manera particular según las poblaciones: en algunas regiones la colonización aniquiló sistemas de género precedentes, en otras subsisten resistencias epistémicas que hacen frente a la universalidad de categorías como "heterosexual/homosexual" o "hombre/mujer". Es decir, la historia sobre cómo se conciben los sistemas sexo-genéricos de América Latina esta manchada también por la aniquilación de otras formas de experimentar el cuerpo y la sexualidad.

La Ley 26.150 de Argentina plante la ESI como aquella que: “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (art. 1), desestructurando ideas biologicistas. Ahora

bien, como señala Santos Acosta (2024), al referirse a su implementación en instituciones de educación superior, “pese al marco normativo consolidado, la implementación enfrenta resistencias que van desde la autonomía de cátedra en universidades hasta presiones de sectores conservadores religiosos” (p. 89).

Algunas investigaciones sobre la formación de educadores en ESI en Argentina tienden a hallazgos reveladores. Grotz, Plaza, Del Cerro, Galli y Marino (2020) fundamentan que, pese a que la Ley 26.150 instituye el Programa Nacional de ESI, no abarca a las universidades en muchos casos debido a la autonomía de cátedra, lo que conlleva a que la incorporación de contenidos sobre educación sexual quede dispuesta a la voluntad de cada educador. Esto devela una fuerte contradicción: pese a que exista un marco legal que garantiza el derecho a la ESI en básica y media, no hay forma de sostenerlo en la educación superior y es allí donde precisamente se encuentran los futuros profesionales que implementarán contenidos sobre ESI.

Mailhou y Sabao Domínguez (2018) indagan sobre experiencias de integración de ESI en materias como ética ciudadana, planteando que es una posibilidad transversalizarla cuando hay voluntad por parte de los y las docentes y de la institucionalidad. Por otro lado, Banegas y Lauze (2020) sistematizan experiencias de incorporación de la ESI en áreas que pareciesen separadas como la enseñanza del inglés, aclarando que la ESI podría impregnar los currículos al concebirse como perspectiva y no un contenido aislado. Mederos Millarón (2021) proyecta metodologías que incluyen diarios, narrativas y grupos focalizados, refiriendo que la ESI demanda enfoques pedagógicos que conlleven a la reflexión sobre experiencias propias y subjetividades.

Los estudios en Argentina hacen parte de los antecedentes que encontré durante esta investigación, si bien tienen un lugar importante, también manifiestan un contexto concreto que se dista de otros países de la región. En este caso, la producción académica argentina es difundida como “modelo” latinoamericano debido a su consolidada y reconocida infraestructura universitaria y editorial, lo que la hace más visible, mientras investigaciones de otros países suelen ser menos visibles, para el caso de la búsqueda de antecedentes de esta investigación predominó el país del sur de América Latina. Lo advierte Walsh (2013), la

geopolítica del conocimiento, que reproduce colonialidad interna en donde algunos países de América Latina se establecen como centro que conllevan a que otros sean subalternizados y periféricos.

Dentro de antecedentes Costa Rica, en donde si bien no hay una ley específica en ESI, opera el programa Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral (EASI) desde 2012. Las propuestas halladas develan retos similares a los documentos argentinos. León, Bolaños, Campos Granados y Mejías Rodríguez (2013) registran que algunos estudiantes que están en proceso de profesionalizarse como educadores no están preparados para implementar ESI debido a que no han sido capacitados y que sus comprensiones personales sobre sexualidad suelen estar ancladas a concepciones biologicistas. Preinfalk-Fernández (2015) plantea que los contenidos sobre ESI que llegan a las aulas son apreciados por los estudiantes como anacrónicos y poco integrales, demostrando fisuras entre los discursos oficiales sobre ESI y la manera en que se realizan prácticas pedagógicas concretas.

Los hallazgos en los antecedentes develan un patrón transversal: La implementación de ESI en la formación de futuros Licenciados sucede a partir del interés individual de algunos profesores universitarios más que de las políticas consolidadas, incluso en países como Argentina donde hay una Ley y marcos jurídicos tan potentes, esta fragmentación no es accidental, es proclive a ser respuesta de figuraciones sociales sobre sexualidad, como analizaré a lo largo del documento.

La ESI en Colombia: Una historia alrededor de tensiones y resistencias

En nuestro país, la educación sexual integral está marcada por lo que Santos Acosta (2024) denomina “la tensión entre los discursos biomédicos, los enfoques de derechos y las resistencias conservadoras” (p. 89). A diferencia de Argentina, en Colombia no existe una ley específica sobre ESI, el respaldo jurídico es La Sentencia C-085 de 2016 de la Corte Constitucional que plantea que la educación sexual se podrá implementar con proyectos pedagógicos transversales, dejando a las instituciones en su elección de hacerlo. Dicha sentencia surgió como respuesta a una demanda que buscaba plantear una cátedra obligatoria de educación sexual, la respuesta desde el Ministerio de Educación Nacional planteó que

según estudios científicos internacionales, la educación para la sexualidad debe suceder en todos los grados desde transición hasta grado 11.

Consecuencia de una campaña de pánico moral organizada en 2016. Para ese año, *~momento en el que presentaba mi tesis de pregrado sobre la importancia de ahondar en identidades de género en la formación de futuros Licenciados~* el Ministerio de Educación Nacional, diseñó unas cartillas guías con la intención de que las Instituciones Educativas revisarían manuales de convivencia y excluyeran normas arbitrarias contra estudiantes LGBTIQ+, las cuales fueron tergiversadas a través de campañas de desinformación que planteaban que el Ministerio buscaba “enseñar a las infancias sobre masturbación” o “homosexualizar”. En una movilización nacional encabezada por la exsenadora Ángela Hernández, mujer evangélica del partido de la U, quien a través de su incidencia en las iglesias difundió información falsa.

Esto no se limitó al contexto nacional: en Colombia, Ecuador y Perú se ha documentado cómo organizaciones internacionales con respaldo económico e ideológico apoyaron dichas movilizaciones, investigaciones nombrar a la asociación católica española: Hazte Oír y CitizanGO (González Vélez, 2018). Lo que deja ver que la campaña contra una posible ley de educación sexual en Colombia tiene apoyo internacional.

Para ello, Vaggione (2017) investiga estas estrategias como parte de un movimiento anti derechos transnacional, que usa el lenguaje de los derechos humanos para restringir derechos, lo cual obstaculiza posibles implementaciones de la ESI. Este hecho ha trascendido de maneras peligrosas, ya que las campañas políticas actuales como la de Milei o Trump⁷ consolidan un lenguaje que pareciese a favor de los derechos humanos pero que en las acciones jurídicos políticos va en total en contravía.

El resultado de la controversia sobre las cartillas que supuestamente promovían una inexistente ideología de género fue que la Corte Constitucional, si bien reconoció el derecho a la educación sexual, redujo su implementación a posibles proyectos transversales en las instituciones educativas y no a una catedra o propuesta pedagógica obligatoria, ahondando en la ambigüedad y la voluntad en su aplicabilidad. Esta situación permite reconocer cómo

⁷ Casos documentados en el capítulo: “La trama y el desenlace”

las figuraciones sociales sobre sexualidad no operan en el plano individual únicamente sino que trascienden a través de estrategias políticas que permiten incidir en marcos jurídicos y normativos.

Durante el 2022 el debate volvió, en esa ocasión en contra de la ley 229 de 2021 que buscaba promover la educación para la sexualidad y los DSDR. En esta ocasión el antagonista fue el representante a la Cámara Miguel Polo Polo, un hombre cartagenero, afro y bisexual militante de partidos de ultraderecha, quien escribió en Twitter: “Enfrentamos el perverso proyecto de ley que pretende hipersexualizar a los niños en el país. Promoviendo una supuesta 'educación sexual', en donde lo que quieren enseñar es a masturbarse, tener sexo a temprana edad y promover el aborto”⁸.

Analizando esto desde la mirada interseccional, es importante dilucidar que Polo Polo cae en lo que hooks (2000) conceptualiza como el mito del excepcionalismo negro: “refuerza la idea de que el éxito individual bajo el capitalismo es posible sin cuestionar el racismo estructural, lo que lo lleva a sacrificar solidaridades con su grupo poblacional por una ilusión de seguridad dentro de estructuras de poder que históricamente los han oprimido” (p. 27). La postura política del representante a la Cámara visibiliza cómo las figuraciones hegemónicas pueden ser replicadas por individuos que pertenecen a grupos históricamente marginalizados.

Las confrontaciones políticas planteadas alrededor de la ESI en Colombia que, independiente de los marcos jurídicos, evidencian que la implementación de la educación sexual es un campo de disputa ideológica. El país hoy se posiciona en la región desde una configuración ambigua: existen disposiciones constitucionales, pero la ejecución está sujeta a proyectos transversales que dependen decisivamente de las disposiciones, imaginarios y saberes de los y las educadoras. Cobra relevancia indagar sobre qué dicen las investigaciones académicas en el país sobre cómo los y las educadoras comprenden (o no) la enseñanza-aprendizaje sobre educación sexual integral.

En el contexto colombiano, los hallazgos de antecedentes de investigación sobre ESI y formación de futuros Licenciados son precarios pero los encontrados develan problemáticas

⁸ Publicado el 16 de noviembre de 2022.

certeras. Mejia (2024) examina las interpretaciones sociales sobre educación sexual en Instituciones Educativas rurales, evidencia que “las representaciones sociales de los docentes sobre sexualidad están atravesadas por creencias religiosas y tabúes culturales que dificultan el abordaje de la diversidad sexual y de género” (p. 138). Esta lectura confirma que no solo es ausencia de información sino figuraciones sociales internalizadas (en el lenguaje de Elías) que operan como filtros en los procesos de aprendizaje. Las creencias religiosas, los tabúes ejercen las veces de reguladores que deciden qué se enseña, dice y piensa sobre sexualidad.

Ahora, las cifras sobre asuntos sexuales en Colombia muestran la urgencia de una ESI integral. En 2021, 107.247 adolescentes de hasta 19 años se convirtieron en madres. 4.301 niñas entre 10 y 14 años fueron madres, y hubo un aumento en un 10% respecto al año anterior (Delgadillo, 2023). Cecilia Cardinal, (2008) educadora sexual, pionera en el país, señala que abordar el embarazo infantil-adolescente desde una mirada que reduce el hecho a estadísticas y problemas sanitarios genera estigmatización a las y los jóvenes y encubre las dimensiones reales del fenómeno. Para la autora, “el embarazo en la adolescencia debe entenderse como síntoma de la falta de oportunidades y proyectos de vida alternativos para muchos jóvenes en contextos empobrecidos” (pp. 78-85).

Respecto a las Infecciones de Transmisión Sexual, se realizó un Estudio de Prevalencia en Población General 2023-2024 en la capital del país identifico que el 12% de 1.475 personas reportó tener una ITS (Secretaría Distrital de Salud, 2024) al menos en alguna oportunidad, teniendo como argumento para prevenir la ausencia de información y apreciaciones erradas sobre el uso de preservativos.

Cardinal (2005) especifica algunos problemas del enfoque que reduce las ITS a cifras: al fundarse en “grupos de riesgo”, aviva la estigmatización (p. 92); al basarse en información biológica, queda rezagado el desarrollo de inteligencias emocionales y éticas (p. 95); presentando cifras alarmantes, se fundamenta en estrategia desde el miedo que relacionan la sexualidad con patologías y desconoce su potencia para el desarrollo humano (p. 90).

Un dato revelador: el incremento en vasectomías, según Profamilia desde 2016 se han efectuado más de 400.000 vasectomías en Colombia y en 2023 el 50% se dio en hombres

menores de 34 años (Forero, 2023). Cardinal (2005) respecto a esto señala: “la anticoncepción ha sido históricamente cargada sobre los cuerpos femeninos, naturalizando una desigualdad fundamental en la responsabilidad sexual” (p. 120). El aumento en vasectomías en este caso en hombres jóvenes insinúa cambios generacionales en las figuraciones internalizadas sobre masculinidades y corresponsabilidad reproductiva.

En relación con la comprensión de la sexualidad, Delgadillo (2023) refiere en su columna de El Espectador: “A la inmensa mayoría no nos explicaron cómo funciona la sexualidad, cuáles son los riesgos, las enfermedades de transmisión sexual. Todos estos temas son muy importantes, pero los seguimos tratando como temas tabú, los chicos y chicas empiezan a tenerles miedo”. Dicho miedo es el efecto de lo que Cardinal (2005) equipara como la “la cultura del silencio” en torno a la sexualidad: las personas responsables de acompañar a las infancias en la construcción segura de su dimensión sexual, por miedo o evasivas, evitan su rol, dando el mensaje implícito de que es “mejor callar” (p. 58). De esta manera las figuraciones sociales maniobran a través del silencio, transfiriendo normas a través de la omisión.

Para la actualidad, Colombia cuenta por primera vez en su historia con un gobierno progresista en cabeza de Gustavo Petro (2022-2026). Con la fortuna de que las políticas por igualdad de género se han elevado, creando incluso un ministerio por la igualdad y llevando a debate una posible ley integral trans. Sin embargo, los avances institucionales se quedan cortos respecto a las figuraciones internalizadas de la ciudadanía, esto se evidencia con el transfeminicidio que documenté durante esta investigación de Sara Millerey. Lo que sugiere que las figuraciones hacen parte también de la cultura, en lo que Elías significa como habitus emocional: formas naturalizadas de interdependencias que generan deshumanización a ciertas experiencias de vida.

La ESI un asunto político-pedagógico: Su relevancia en el problema de investigación.

Durante este capítulo procuré un recorrido histórico para visibilizar la importancia de la ESI como derivación de luchas políticas situadas por los DSDR que se han peleado de manera consciente las figuraciones capitalistas, patriarcales, cisgenerizadas y heteronormadas. La ESI como lo plantea el medio Argentino Canal Abierto, un fenómeno “contracultural, en la

medida en que contradice una serie de ideas arraigadas en las personas y en las prácticas educativas” (2023).

No obstante, como he argumentado tanto en el contexto regional como en Colombia, hay una brecha entre la posibilidad de reconocer la ESI como derecho y su implementación en los ámbitos educativos. Dicha brecha no sucede debido a la ausencia de posibilidades jurídicas, normativas o incluso de recursos pedagógicos concretos, sino esencialmente a la manera que en las figuraciones sociales sobre sexualidad opera en quienes deberían implementarla desde los Estados hasta el profesorado. Los antecedentes de investigación explorados (Grotz et al., León León et al., Mejía Beltrán, Santos Acosta) concuerdan en señalar que los imaginarios, representaciones sociales, creencias religiosas y tabúes de los y las profesoras, son un obstáculo central para una implementación adecuada de la ESI.

Justo ahí radica la relevancia de esta investigación: las figuraciones sobre la sexualidad y la manera en que se naturalizan por medio de la manera en que la interiorizan los sujetos, es así como resulta imperioso procurar comprender cómo inciden esas figuraciones internalizadas en profesores que forman a futuros Licenciados. Situándose en contextos como el colombiano, esto requiere desaprender los mandatos coloniales que existen sobre los cuerpos, la sexualidad y los géneros, que operan en las instituciones educativas.

Es oportuna entonces la pregunta que desarrolla esta investigación: ¿De qué manera inciden las figuraciones sociales sobre sexualidad en las trayectorias de vida de algunos educadores de la Universidad Pedagógica Nacional en sus experiencias docentes? Pueden existir marcos normativos sobre ESI, sea leyes o sentencias, también múltiples insumos metodológicos para el abordaje de la sexualidad en ámbitos educativos en la formación de futuros Licenciados, pero si las figuraciones se siguen reproduciendo mediante *habitus*⁹ emocionales que proceden

⁹ El *habitus* según Bourdieu, “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86) en otras palabras, son estructuras producidas por las condiciones sociales bajo las cuales se crecen, son estructuradas porque conllevan las marcas de esas condiciones y son estructurantes al generar prácticas específicas a esas condiciones sin necesidad de mayor refutación.

de manera inconsciente, entonces es urgente comprender la configuración de dichos habitus en las trayectorias de vida de los educadores de educadores.

Este capítulo denominado Deseo, siguiendo el juego que me ha permitido tejer como puente en el presente trabajo, es el título de la canción de Drexler que hace poesía refiriéndose a la causalidad de células que se conjugaron para hacerse un solo cuerpo, me hace posible evidenciar que educar en sexualidad integral es la disputa de figuraciones que regulan el placer, el deseo, la forma en que amamos y su legitimidad. En las aulas de mi alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional, el lugar donde nos formamos quienes formarán futuras generaciones, dichas figuraciones operan a diario. Dilucidar de qué manera sucede es el propósito mayor de esta investigación.

En el siguiente capítulo, “Pongamos que hablo de Martínez”, ampliaré conceptos abordados a través del marco teórico para comprender cómo las figuraciones sociales se interiorizan en la psicogénesis y en sociogénesis, cómo maniobran conceptos como el muro de afectos y los habitus emocionales para intentar dilucidar: ¿cómo incurren en las experiencias docentes?

Pongamos que hablo de Martínez.

~Referentes conceptuales~

Si en “Tinta y tiempo” cada elemento personal y académico encontró su lugar, y en “La trama y el desenlace” me permití sorprenderme por la transformación de la presente investigación, en “Pongamos que hablo de Martínez” propongo a las, les y los autores, cuyas ideas no solo fundamentan este trabajo, sino que con los años han transformado mis sentidos cognitivos y emocionales. Es así como este capítulo plantea un marco teórico para fundamentar la idea de cómo las figuraciones sociales sobre sexualidad se incorporan ~o no~ en los individuos y operan en sus experiencias docentes, para el caso que interesa en este trabajo.

Comprender cómo las figuraciones sociales asociadas a la sexualidad se vuelven parte de la manera en que nos comportamos, requiere articular perspectivas teóricas que promuevan un análisis sobre qué se entiende por sexualidad para luego reconocer cómo se configuran históricamente (sociogénesis) y cómo se interiorizan en los sujetos (psicogénesis) en un acto de interdependencia mediante las contribuciones del trabajo del sociólogo Norbert Elías (1990, 2009) allí plantearé cómo operan los marcos de inteligibilidad que producen cuerpos mediante actos performativos según Judith Butler lo que permite pensar cómo funcionan las tecnologías corporales que constituyen subjetividades bajo el análisis de Paul B. Preciado. Y, posteriormente analizar cómo esas internalizaciones se convierten en habitus desde Pierre Bourdieu y cómo todo esto se discrepa, se reproduce o se transforma en las experiencias docentes desde Paulo Freire, Graciela Morgade, bell hooks y val flores.

La sexualidad: Una definición situada e histórica.

La sexualidad como he venido documentando no es un asunto meramente biológico y mucho menos universalizado, es una producción histórica situada, lo señala Vera (1998), “la sexualidad es un fenómeno pluridimensional que varía de una cultura a otra y en el contexto sociohistórico en que se desarrolle.” (p. 114).

La autora del artículo: “Historia de la sexualidad”, propone dos etapas que se remontan a la prehistoria: “la monogamia natural, en la cual el hombre de manera similar a los animales

llevaba una vida sexual regulada por los períodos de acoplamiento", y posteriormente, "con el advenimiento de la agricultura y ganadería [...] la monogamia tenía como finalidad asegurar el patrimonio familiar" (p. 118).

Esta perspectiva lineal y evolutiva a través de los planteamientos de Silvia Federici, quien evidencia que la transición hacia el capitalismo no transcurrió de manera neutral, de hecho, como una reestructuración impuesta de las relaciones sociales y sexuales. Federici demuestra que durante dicha transición el cuerpo de las mujeres fue objeto de producción de mano de obra y relegado al hogar en función de servir a través del cuidado, es así como la familia monógama nace en función de alimentar el sistema económico preponderante. (Federici, 2010, 2018, 2020).

Un autor ineludible al hablar sobre sexualidad es Foucault (1976) quien la propone como un dominio de saber y objeto de intromisión política. Como un dispositivo de poder específico que se consolida después del siglo XVIII para ser indagado, cosificado y generar clasificaciones determinadas. (Foucault, 1976/2008, pp. 27-35, 101-103).

Lo sistematiza Vera (1998) "en 1882 aparece el trabajo de Richard Kraft-Ebing 'Psychopatia Sexualis', donde describe diferentes tipos de comportamiento sexual etiquetándolos como patológicos y surgiendo así el término desviación sexual. En este tiempo, cualquier acto sexual que no tuviera como fin la reproducción se consideraba como *sexualidad anormal*" (p. 119). Desde la mirada médica empezaron a surgir categorías que deshumanizaban a cualquier que ejerciera la sexualidad exclusivamente para el placer.

Como lo refiere la autora, "durante los siglos XVIII y XIX o época victoriana, conductas sexuales como por ejemplo la masturbación, eran consideradas inapropiadas y se le culpaba de desórdenes como la epilepsia" (Vera, 1998, p. 119) Lo que produjo una moral sexual represiva, de allí devienen documentos tales como manuales médicos sobre "perversiones", tratados sobre pureza, persecución al trabajo sexual, entre otros. Foucault plantea esto como la multiplicación de discursos que establecieron la sexualidad como objeto de saber y de control, a través de dispositivos de poder y de formas de gobernanza sobre la vida intimida de los individuos. (1976/2008, pp. 17-35).

Desde el enfoque decolonial, Lugones (2008) evidencia cómo el sistema moderno/colonial de género impuso mediante la violencia y patologización, una organización binaria de la sexualidad que señalaba cualquier orden que se distara de la lógica de la monogamia, la cisnorma, la heteronorma. De esta manera, la sexualidad como la conocemos es una producción colonial que introdujo como universal imposiciones europeas. (pp. 77–83).

La sexualidad una dimensión humana que abarca mucho más que la genitalidad.

La sexualidad es una dimensión de la experiencia humana, que establece cómo nos relacionamos con nuestros cuerpos, con otros cuerpos, con la intimidad, el disfrute, el placer.

Rubin (1975) acuña el concepto de sistema sexo/género para cuestionar cómo “las sociedades instauran formas de habitar la reproducción biológica (sexo) y las relaciones que se tejen alrededor de la reproducción (género) a través de sistemas culturales” (p. 12) que constituyen identidades sexuadas. Weeks (1998) insiste en que la sexualidad va más allá de los genitales, abarca “las maneras en que entendemos nuestros cuerpos, los placeres que buscamos, las identidades que construimos, las relaciones que establecemos” (p. 23.)

Paul B. Preciado (2008) comprende este análisis desde una mirada contemporánea evidencia que, bajo el régimen capitalista la sexualidad no solo se regula a través de normas explícitas sino que es provocada a través de tecnologías materiales, su análisis desde el concepto del régimen fármaco pornográfico, identificado como un “dispositivo de gestión política de la vida que se caracteriza por el gobierno de la subjetividad a través de la distribución masiva de suplementos hormonales, psico-fármacos y tecnologías protésicas, así como por la sobreexposición del cuerpo a las representaciones audiovisuales” (p. 33).

Su teoría sobre el régimen fármaco pornográfico me ha permitido reconocer cómo las interdependencias tramitan hoy la sexualidad de los individuos. Para Preciado, “la sexualidad no es un hecho natural, sino una tecnología biopolítica” (2008, p. 31), dicho de otra manera, la sexualidad es un dispositivo que genera supuestas subjetividades a través de la distribución de moléculas (hormonas, fármacos) y la saturación de representaciones sociales: filtros de redes sociales, formas de habitar los cuerpos de manera hegemónica, fiestas de revelación de

género antes de nacer para imponer las figuraciones que las infancias tendrán que encarnar por asignación social, entre otros.

Permiten inferir que cuando se habla de “sexualidad” lejos de ser una condición innata y biológica, se plantea un campo en disputa en donde convergen y colisionan relaciones de poder, normas culturales, afectos y deseos e incluso tecnologías corporales.

Sexualidad, una tecnología corpórea y encarnada.

Se hace necesario plantear que la sexualidad en su condición multidimensional, en cuanto experiencia humana es situada e histórica. Me permitiré desentrañar algunas dimensiones:

- **Dimensión del placer.** Los cuerpos como territorios eróticos, del deseo, la excitación, el orgasmo. Sin reducciones a la genitalidad o al placer sexuado. Como planteó el equipo de Masters y Johnson, registrado en Vera (1998), “tanto hombres como mujeres ~me permito añadir: y otras identidades sexo-genéricas~ tienen la misma capacidad de respuesta sexual y [...] el deseo sexual no desaparece con la menstruación, embarazo o menopausia” (p. 121), desmitificando mitos que proclamaban pasividad sexual según los genitales al nacer.

- **Dimensión identitaria.** Reconociendo las múltiples maneras en las que se pueden identificar los individuos, las orientaciones sexuales que son la manera en que deseamos a otros, las expresiones de género que deviene de la manera en que performamos el género en nuestra apariencia. Todas mutables y posibles de reinventarse, ninguna estática ni inamovible.

- **Dimensión relacional.** La manera en que amamos, los vínculos afectivos que sostienen la vida, descentralizándolos de la relación de pareja para reconocer que los afectos pueden ser amplios y múltiples. Cómo nos vinculamos erótica y afectivamente.

- **Dimensión normativa.** Las figuraciones sociales que determinan que es apreciado como “normal”-“anormal”, “natural”-“antinatural”, “moral”-“inmoral”, “sano”-“patologizado”. Las prohibiciones, reglas implícitas que instituyen lo que está permitido y/o sancionado moralmente.

Estas definiciones que emergen de lo profundizado (tanto en la presente investigación como en mi trayecto y activismo político pedagógico) devienen del hecho de que la sexualidad es una producción social, situada e histórica, que se experimenta según los contextos específicos los cuales están transversalizados por relaciones de poder (raza, clase, género). Y que, como describiré a continuación se interiorizan en los individuos a través del entrelazamiento entre sociogénesis y psicogénesis conceptos que desde Elías (2009, 2016), permiten advertir la instalación de creencias que reducen la sexualidad al género de nacimiento.

Producción de tecnologías corporales a través de las figuraciones sociales.

Norbert Elías (2009, 2016) reconoce una sociología que irrumpe con la bifurcación individuo-sociedad al proponer que los sujetos están mediados siempre en configuraciones relacionales a las que denominó figuraciones sociales. En ese sentido, una figuración no es un asunto externo que determine a los individuos sino una red de interdependencias en la cual los sujetos están vinculados entre sí por relaciones de cooperación, conflicto, afectos que los instituyen mutuamente.

Elías (2016) señala: “las personas forman entramados, figuraciones, de diversos tipos [...] que no se pueden comprender si se las considera como una simple agregación de individuos separados” (p. 207). En ese sentido, las figuraciones son cambiantes según el momento histórico y el lugar desde donde se sitúen, así mismo están atravesadas por relaciones de poder desiguales. En toda organización social existen grupos establecidos, algunos con mayor poder y grupos marginalizados (a las cuales Elías nombra “forasteros”) que suelen ser deshumanizados, estigmatizados y excluidos.

Esto en relación con la sexualidad refiere que las figuraciones heteronormativas proceden como disposiciones relaciones donde ciertos cuerpos, deseos y prácticas tienen reconocimiento y legitimidad, mientras otras son posicionadas como “forasteros”: “peligrosos”, “impuras”, “despreciables”. Dichas configuraciones no son estáticas, se reproducen a través de prácticas cotidianas, instituciones sociales y sobre a través de la inadvertida interiorización en los individuos.

Sociogénesis: Formación de figuraciones sobre sexualidad

Dentro de las elaboraciones sobre figuraciones sociales, Elías (2009) propone que toda figuración tiene una sociogénesis: una trayectoria histórica que tiende a ser perceptible de ser rastreada. En su texto: “El proceso de la civilización”, indaga cómo entre los siglos XVI y XIX en Europa se produjo una mutación en las figuraciones sobre las corporalidades, las conductas asociadas a lo “civilizado” e incluso los afectos que se consideraban en ese momento como “civilizados”. Argumentando que sucede por el control estatal de la violencia, ciertos comportamientos (expresar emociones, comer, defecar) que antes podrían ser públicos y permitidos, se empiezan a regular a través de normas asociadas a la “decencia” y “pudor”

Estos procesos poco tuvieron de neutrales: las figuraciones se establecieron como actos “civilizados” y correspondieron a grupos dominantes, operando como tecnologías de diferenciación colonial, racial y social. Vera (1998) evidencia como “en la edad Media, la Iglesia consolidaba su poder, de modo tal que la teología se equiparaba a la ley civil [...] la Iglesia para reafirmarse refrenda el matrimonio monógamo y declara al instinto sexual como demoníaco” (p. 119). La evangelización de la sexualidad ocasionó figuraciones que asociaban la sexualidad con pecado, el deseo como algo diabólico y el cuerpo como una posibilidad de tentación.

En ese sentido, la sociogénesis de las figuraciones heteronormadas actuales puede evidenciarse como lo propuse en “Deseo”, asociada a métodos históricos reciclados como: la patologización de actos sexuales en el siglo XIX que no estuvieran en linealidad con la heterosexualidad (Foucault, 1976), imposiciones coloniales del sistema sexo/género que aniquilo sistemas sexo genéricos de comunidades afrodescendientes e indígenas (Lugones, 2008) y por último las luchas de los movimientos sexo-género disidentes y feministas que disputaron esas figuraciones en el siglo XX.

Los informes Kinsey que mencione en “Deseo”, fueron una de las revelaciones académicas que sentaron un precedente histórico, al evidenciar que las figuraciones normativas (heteronorma, monogamia, cisgenerismo) no correspondían a las prácticas reales que sucedían en la intimidad, Vera (1998) señala que “Alfred Kinsey aportó al estudio sistemático

de la sexualidad” y sus hallazgos “sacudieron su época”: más del 37% de los hombres había tenido prácticas homosexuales, más del 60% de las mujeres se masturbaban, el 25% de las mujeres casadas había tenido relaciones extramaritales (p. 120).

Interpretar la sociogénesis de las figuraciones sociales sobre sexualidad requiere distinguir que lo que hoy se despliega como “natural” (la heteronorma, el binarismo de género, la sexualidad para la reproducción y no el placer) es fruto de luchas históricas donde grupos dominantes impusieron sus visiones como universales, en tanto grupos subalternizados sobrevivieron, resistieron y crearon fugas a dichas figuraciones hegemónicas cuestionando el orden establecido como innato.

Psicogénesis: figuraciones que se vuelven cuerpo.

Lo que ha denominado Elías como la psicogénesis, lo describe como “la interrelación de los hombres, su interdependencia, es el suelo del que surge esa especie de habitus específico, ese aparato de auto coacción que el individuo ha de construir en sí mismo... En la medida en que se hace más compleja y extensa la interdependencia de los hombres, en esa misma medida se hace más necesario y habitual un autocontrol más estricto y más diferenciado” (Elías, 1987, p. 85). En ese caso, las prácticas sociales que constituyen las sociedades inciden en las personalidades de los individuos y los llevan a normalizar en muchas ocasiones prácticas específicas según los preceptos bajo los que han sido socializados.

Es decir, las figuraciones no operan solo “desde afuera”. Elías (2009) plantea que todo proceso de sociogénesis tiene un correlato de psicogénesis: las figuraciones se internalizan en los sujetos, convirtiéndose en estructura corpórea, afectiva y psíquica. Lo que se instituyó como norma se acuerpa en muchas ocasiones como vergüenza, asco, autocontrol o deseo. No se requiere entonces un poder externo que vigile ya que las normas se interiorizan a tal punto que generan autoregulación, sintiendo vergüenza por lo que se ha denominado como “indecente”, repugnancia por lo “sucio” y culpa ante lo asignado como “inmoral”.

Según esto, los afectos no emergen como estados naturales, sino que son respuestas modeladas por las figuraciones que han regulado los deseos y también la repugnancia frente a ciertos tipos de deseo. Elías a propósito de esto señala que “la estructura de las emociones

y del control de los impulsos está íntimamente ligada a la estructura de las relaciones entre los seres humanos, a la estructura de la sociedad” (p. 78).

En este punto, el diálogo con Judith Butler (1990, 1993, 2004) es fundamental ya que plantea el género como un efecto performativo que se constituye mediante la recreación de discursos, actos y gestos. Entendiendo que el género es lo que hacemos y no lo que somos, en ese sentido hay una regulación de marcos de inteligibilidad cultural, donde los cuerpos son clasificados como humanos cuando siguen las figuraciones hegemónicas. Lo que conlleva a que las disidencias sexo-genéricas tengan señalamientos asociados a la deshumanización de sus experiencias vitales.

Para ello Butler (2004) identifica como “las normas de género operan al requerir la materialización de ciertos ideales de feminidad y masculinidad, ideales que son casi siempre relacionados con la idealización de los lazos heteronormados” (p. 18).

Es así como se conjugan la psicogénesis de Elías y la performatividad de Butler: las figuraciones sociales se interiorizan a través de la repetición de acciones asociadas al género, lo que produce una ilusión de lo innato. Aquí un punto de fuga importante, Butler (2004) persiste en que las fisuras al sistema sexo-género predominante, son una posibilidad y es allí particularmente donde se posibilita subvertir las figuraciones, no para hacer de la diversidad lo obligatorio, sino para aperturar que cada uno decida de qué maneras performa el género y la sexualidad. Es allí donde emerge una pedagogía que potencie las fisuras y que promueva el reconocimiento de que otras formas de habitar la sexualidad son posibles.

El régimen fármaco pornográfico: Tecnologías corporales por Paul B Preciado.

Con la intención de proponer análisis contemporáneos sobre las figuraciones, Paul B Preciado (2008, 2019) denuncia que bajo el capitalismo el cuerpo es performado a través de tecnologías materiales: cirugías, hormonas, arquitectura de los cuerpos, señala que “el cuerpo heterosexual no es solo el producto de una historia natural, sino el resultado de un conjunto de tecnologías políticas precisas que lo producen como tal” (2008, p. 90).

De esta manera Preciado designa este sistema como régimen fármaco pornográfico: tecnologías biomoleculares y semióticas que van desde el viagra, las píldoras anticonceptivas, las hormonas hasta la publicidad y la pornografía, encargadas de regular y producir cuerpos sexuados. En dicho régimen fármaco pornográfico no se reprime la sexualidad (como planteaba Foucault para su época) sino que se produce, se estimula a través de tecnologías que producen ciertos tipos de placer, virilidad, feminidad y la promesa de una eterna juventud.

Preciado enfatiza que “la sexualidad no es un hecho natural, sino una tecnología biopolítica” (2008, p. 31), ejemplificándolo a través de los cuerpos trans que se hormonizan, que consumen antidepresivos para soportar las violencias heteronormadas, que fueron mutilados quirúrgicamente si nacen intersexuales para ser “normalizados” entre el binario masculino-femenino. La intención de regulación a la legitimidad corpórea.

Entre Elías Butler y Preciado se infiere que las figuraciones sociales (Elías, 1990) maniobran a través de actos performativos (Butler, 1990) que se materializan en tecnologías corpóreas específicas (Preciado, 2019). Para ejemplificarlo: Un profesor que se incomoda al hablar de experiencias de identidad de género no normativas no está manifestando una emoción innata sino acuerpando una figuración heteronormada que se suscitó probablemente a través de la patologización de dichas experiencias identitarias (sociogénesis) y que se internalizo en su trayectoria de vida a través de actos performativos que le hicieron creer qué cuerpos deben ser reconocidos y cuáles deben ser negados (psicogénesis).

Regulación emocional de las figuraciones: Muro de los afectos de Elías.

Otro concepto planteado por Norbert Elías (2016) que refiere las barreras emocionales que han sido establecidas para evitar “contagios” de los forasteros, como lo ha denominado en su teoría, las figuraciones interiorizadas, las cuales no se inscriben de forma meramente cognitiva, sino desde una poderosa carga afectiva. Elías lo señala como la capacidad que tiene el autocontrol característico del habitus “se mantiene en gran medida con ayuda de los afectos”, allí se inscriben la vergüenza, el asco y el miedo, que permite la regulación social como una respuesta emocional que pareciese personal e innata. (p. 191)

El muro de los afectos trabaja como dispositivo de transcripción de las figuraciones provocando repulsión ante lo denominado hegemónicamente como abyecto, generando vergüenza a actos que son aludidos a la transgresión de las normas y produciendo miedos ante lo que pareciese desconocido. Lo plantea Val Flores (2015) retomando a Elías, “en relación a la sexualidad y el cuerpo, la repugnancia modela nuestra intimidad y estructura gran parte de nuestra cotidianeidad [...] el asco cumple una función primordial en la clasificación de las sexualidades aceptables y, por lo tanto, normales, y las que caerán en el terreno de lo indeseable e intolerable” (p. 6).

El asco se integra a través de procesos de socialización que instruyen sobre qué es “sucio”, no es casual que algunas expresiones asociadas a la homofobia interiorizada aludan a lo “asqueroso” y al interiorizarse, suceden de manera inconsciente como respuesta mecanizada en una acción de regular prácticas sin reflexionar la deshumanización a la que podrían llevar, flores (2015) propone que estos afectos son aprendidos no naturales, “los afectos no son estados naturales o fuerzas que se apoderan de nosotros desde afuera, sino que son respuestas inteligentes que sintonizan tanto con los acontecimientos como con los valores significativos para los sujetos y la sociedad” (p. 6).

Estos desafortunados afectos operan en los ámbitos educativos como pedagogías informales que propagan ideas sobre qué cuerpos merecen ser reconocidos y cuáles deben ser rechazados, flores (2015) sistematiza cómo operan estos afectos heteronormados: “¿Cuántas veces nuestras palabras o silencios son incitadores de vergüenza o desprecio cuando los niños o niñas asumen conductas que no se corresponden con el género normativo? ¿Qué sentimos ante niños que no muestran agresividad o que les gusta la bijouterie, frente a niñas que toman la palabra en público o que les gustan los deportes bruscos?” (p. 7).

Es justo en este punto donde radica la potencia política del concepto de Elías, si el muro de los afectos es un mediador para reproducir figuraciones opresivas, es entonces urgente dismantlar esos muros afectivos, lo que conlleva una pedagogía que aborde las estructuras emocionales que sostienen la heteronorma. Lo que exige en palabras de hooks (2021) enseñar a transgredir las fronteras afectivas que han sido naturalizadas y que ponen en riesgo la humanidad de quienes rompe las normas patriarcales de la sexualidad.

Habitus incorporados: Bourdieu

Las figuraciones sociales que han sido interpretadas hasta este punto, se vuelven práctica a través de una herramienta conceptual que propone Pierre Bourdieu (1991, 2007) el habitus, “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86) en otras palabras, son estructuras producidas por las condiciones sociales bajo las cuales se crecen, son estructuradas porque conllevan las marcas de esas condiciones y son estructurantes al generar prácticas específicas a esas condiciones sin necesidad de mayor refutación.

Para ejemplificar lo anterior, plantearé un caso de roles de género como habitus: Una niña que crece en una familia donde de manera inconsciente y repetitiva, se refuerza una división muy estricta de roles de género binarios y tradicionales. El habitus se estructura (*estructura estructurada*) cuando su mamá suele servir la comida primera a los hombres del hogar pero le pide a la niña que lave los platos, como deber sin darle las gracias y cuando su hermano varón lo hace se lo agradece y felicita por ayudar. En la mesa los comentarios suelen ser hacia el varón que está creciendo muy fuerte y que necesita mucha más comida, en cambio a ella que tenga cuidado de no engordarse. Lo que estructura en la niña el habitus donde los varones tienen prioridad y las mujeres un rol de servicio y de constante verificación de su belleza.

Este habitus genera prácticas (*estructura estructurante*) en la adultez de la niña. Años después al ser adulta, esa niña que creció tiene una reunión de trabajo y ofrece servir el café, primero le sirve a su jefe y compañeros varones, recoge las tazas de los compañeros y las de sus compañeras las deja en la mesa. Se percata de que se acabó el café de sus compañeros e interrumpe su presentación para satisfacer la necesidad de más café.

El anterior ejemplo no es una decisión consciente de la niña que creció y se hizo profesional. Es el habitus que propone Bourdieu en acción: una estructura estructurada debido a las condiciones bajo las cuales fue criada con roles de género binarios patriarcales que en su adultez funciona como estructura estructurante promoviendo prácticas específicas sin siquiera refutarlas. De esta manera, la figuración social del patriarcado opera en los actos más cotidianos.

Es así como el habitus, se erige como un sistema de disposiciones duraderas y posiblemente transferibles que operan como una matriz de apreciaciones, percepciones y acciones. Generando prácticas que sin ser obediencia se ajustan a las exigencias de la situación en la que se desarrollan, es la historia inscrita en el cuerpo, son relaciones de poder interiorizadas como esquemas de acción y percepción.

De esta manera, no solemos elegir nuestros habitus, sencillamente los incorporamos a través de procesos la socialización, para ello Bourdieu (1991) plantea que el habitus opera por debajo del nivel de consciencia: “el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario” (p. 19).

En ese sentido, también se generan habitus sexuales que emergen de la intersección: clase, raza, género, religión, tipo de educación, entre otros. Por ejemplo, un educador empobrecido, licenciado en una universidad pública, ateo puede acuerpar habitus sexuales diferentes al de una educadora de clase media, egresada de universidad privada, evangélica y que trabaja en la ruralidad. En ese caso, los habitus no son “opiniones” sino disposiciones afectivas, corpóreas, prácticas que organizan su relación con la sexualidad.

Para este punto, establecer un dialogo entre Bourdieu y Butler tiene lugar, mientras que Butler destaca la dimensión performativa y plantea la posibilidad de subversión de la norma, Bourdieu resalta la perpetuación y transferencia del habitus, es decir su tendencia a la reproducción. Por ejemplo, una docente con habitus heteronormados desplegará, sin notarlo, la reproducción de figuraciones heteronormadas en su lugar de trabajo.

Ahora bien, siguiendo a Bourdieu (2007) quien explora que el habitus podría transformarse cuando existen desfases entre las condiciones que lo originaron y las condiciones actuales de su implementación. Dichos desfases genera “crisis del habitus” que en Bourdieu son instantes donde lo incorporado como habitus ya no funciona y emergen contradicciones, donde se dispone la posibilidad de reflexionar sobre el habitus incorporado.

En ese caso, una educadora como la que ejemplifique en párrafos anteriores con habitus sexuales asociados a la heteronorma, al encontrarse con estudiantes trans que cuestionan sus

normas podría presentarse ante una crisis de sus habitus heteronormados lo que podría conllevar a procesos de transformación. Dicha crisis no radica exclusivamente en el ala cognitiva para entender la identidad de género de sus estudiantes sino también corpórea, afectiva y prácticas, le exige desaprender para reaprender a sentir, percibir y actuar desde lugares desconocidos a sus habitus.

En este punto, la pedagogía crítica es pertinente y relevante, no se requiere solamente tomar conciencia de las figuraciones, se demanda un trabajo pedagógico constante que permita acuerpar otras disposiciones, que habilite otras percepciones y que conlleve a otras prácticas. A continuación, lo desarrollaré con propuestas de Freire, hooks, flores y Morgade desde sus pedagogías liberadoras.

La experiencia docente

La pregunta de investigación que orienta este documento desde el lugar de la experiencia docente: la dimensión vivida, encarnada y con aspectos socioemocionales que conllevan el trabajo educativo, en la cual las figuraciones sociales interiorizadas se ponen en juego constantemente. En ese sentido, la experiencia docente es lo que un educador siente, desea, reflexiona, duda en el acto político-pedagógico de la enseñanza.

Retomar este concepto responde a decisiones epistemológicas y políticas no se trata de un sinónimo de la práctica pedagógica, metodológica; la experiencia docente deviene de un territorio encarnado donde confluyen biografía, formas de los afectos, figuraciones internalizadas y la experiencia educativa en sí misma. En términos de Elías (1990), es el lugar donde la interdependencia entre sociogénesis y psicogénesis se actualiza en cada nuevo encuentro pedagógico.

Quien enseña no se limita a transferir contenidos, encarna posturas, gestos, silencios que configuran el acto educativo. Freire (2004) “enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo”, en ese sentido la experiencia docente es entonces práctica corporizada: hay una unión entre lo que se enseña y quien lo enseña. La pedagogía del compromiso de hooks (1994) exigencia de presencia cuerpo-espíritu, entendiendo que nuestras trayectorias de vida establecen cómo habitamos el aula, lo propone planteando que ese lugar “sigue siendo el

espacio de posibilidad más radical” (p. 12) pero en el caso de quienes enseñan y a la par se comprometen con su propia transformación.

Las figuraciones sobre sexualidad que hemos interiorizado en interdependencia con la sociogénesis operan en cada decisión pedagógica: qué afectos se permiten, cuáles se sancionan, qué se nombra, qué se silencia. En ese sentido, la dimensión sexual del educador no es solo anécdota sino fuente constitutiva de su experiencia docente, por ello lo nombro como territorio en disputa porque se pueden reproducir figuraciones mecánicamente, formas del muro de los afectos (Elías, 2016) pero también puede darse procesos de concientización (Freire, 1970), transgresión (hooks, 1994), disidencia (flores, 2015) y desnaturalización. No es suficiente con analizar las metodologías o los contenidos; se requiere comprender cómo sus trayectorias de vida han dispuesto asociaciones afectivas y cognitivas que suelen operar de manera inconsciente. De esta manera, la experiencia docente, es el concepto que articula lo biográfico con lo pedagógico, lo personal con lo político, las figuraciones internalizadas con la posibilidad de fuga y transformación de las mismas.

En esta línea evidenciaré cómo las pedagogías críticas, feministas y decoloniales han exhortado el ejercicio docente como unidad dialéctica entre la reflexión y la acción, la teoría y la experiencia vivida y el pensamiento acuerpado es el objeto del texto a continuación.

Experiencias docentes: una mirada de Freire, hooks, flores y Morgade.

Hay un punto de partida para la reflexión sobre las experiencias docentes ineludible, Paulo Freire (1970, 2004, 2008) quien propuso un hito para la pedagogía “la educación nunca es neutra: está al servicio de la domesticación de los individuos o al servicio de su liberación.” (2008, p. 45). Es así como analiza a la educación bancaria, concebida como el acto en el cual se ve a los estudiantes como recipientes vacíos que serán llenados por los saberes del profesorado, promoviendo un orden social asociado a la obediencia, pasividad y nula reflexión crítica. (1970, p. 51.) La educación liberadora, que surge del reconocimiento de todos los sujetos como portadores de saberes y que la construcción de conocimiento se da de manera dialógica mediante la praxis, que propone como la reflexión y acción sobre el mundo con la intención de transformarlo. (1970, p. 52.)

Así mismo, el concepto de concientización, (1974/2002, p. 34) enunciado el momento en el cual los individuos se concientizan sobre las condiciones opresoras y buscan la manera de transformarlas. En ese sentido, reconoce cómo la concientización no es un acto meramente cognitivo sino un entramado existencial que requiere transformar las maneras de estar en el mundo, de relaciones e incluso de nombrarse. En el ámbito de la sexualidad, podría ejemplificarlo a través de un docente que ha sido socializado bajo la heteronorma pero que mediante un proceso de concientización entiende cómo esas figuraciones pueden hacer daño a sus estudiantes LGBTIQ+, el proceso de concientización le permita no solo cambiar de opinión sino transformar su experiencia docente: reconocer otros relatos, nombrar a sus estudiantes de manera adecuada e incluso propiciar espacios donde esas experiencias de vida se sientan seguras. La concientización no es sencilla, requiere desmitificar certezas, incomodarse y reaprender desde el propio cuerpo, para efectos de lo que aquí se investiga.

Otra noción importante para este trabajo de investigación: la humildad epistémica, entendida bajo la premisa de que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2010, p. 75). Lo que implica a quienes ejercemos la labor educativa reconocer que no lo sabemos todo, que constantemente estamos en proceso de aprendizaje y que como educadores, también somos transformados por quienes son nuestros estudiantes.

Para radicalizar la propuesta siguiendo la perspectiva feminista afro, bell hooks expresa que la educación debe ser una práctica de libertad que quebrante el orden dominante, establecido entre racionalidad y emocionalidad, mente y cuerpo, entre lo intelectual y lo erótico. (1994, p 41.) Propone un concepto bellísimo que nombra como la pedagogía del compromiso y que requiere de los docentes presencia cuerpo-espíritu, que compartamos nuestras experiencias vitales reconociendo la dimensión erótica (en el sentido de Audre Lorde: entendida como la conexión profunda) del momento de la enseñanza-aprendizaje. (1994, p 43).

Para seguir la línea de hooks, me parece importante plantear la manera en que relata sus propias experiencias como mujer negra en universidades en las que predominaban personas blancas, situaciones que la llevaron a desarrollar como ella nombra “estrategias de supervivencia” que luego convirtió en estrategias pedagógicas. La enseñanza de sus programas sobre racismo, clasismo y sexismo no se limitaba a un ejercicio intelectual sino a

una necesidad vital, era hacer del aula un espacio donde su propia existencia y la de los estudiantes negros, empobrecidos y queer fuese posible. Es por ello que enseñar sobre educación sexual integral desde una postura neutral no es posible, una docente heterosexual monógama con privilegios de clase desde su nacimiento enseña desde dicho lugar, una docente transgénero enseña desde su experiencia vital de la identidad que ha sido históricamente marginalizada. Situar estos posicionamientos no pretende invalidar la docencia, sino que reconoce que es una profesión que encarna nuestra propia historia.

hooks en: Enseñar a transgredir (1994) se centran en proponer espacios pedagógicos donde cuestionar las normas, experimentar otras formas de ser, equivocarse sin señalamientos sea posible. Reflexionando sobre sus clases propone: “no es fácil el cambio de paradigma, debe haber espacio para que la gente exprese sus miedos, para que hable de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y por qué” (1994, p. 59) para referirse a los momentos en que sus estudiantes se sentían interpelados frente a las figuraciones hegemónicas que encarnaban. Dichos espacios se dan en la colectividad y requieren que todas las personas allí asuman el riesgo de ser vulnerables y practiquen la solidaridad evitando señalamientos.

val flores (2008, 2013, 2015) desde su activismo lésbico, articula pedagogía y sexualidad desde un lugar que desestabiliza los marcos normativos de la educación. El punto de partida para val flores es radical: “la heterosexualidad, ese régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas” (flores, 2015, p. 2). De esta manera denuncia que no se trata de que algunos docentes sean homofóbicos sino que toda la cultura escolar es heteronormada: la manera de nombrar, de organizar la distribución de las filas, de propiciar proyecciones de vida y de regular los cuerpos. Aquí planto una cercanía erótica con val, ya que su manera de escribir desobedece la tradición académica.

Para comprender la propuesta de “cercanía erótica” retomo el concepto de eróticas pedagógicas trabajado por la autora, quien sostiene que “el trabajo con las sexualidades como educadora supone comprenderlo como un compromiso con la justicia social y erótica” (Flores, 2010, p. 8). Esta noción que invita a pensar el deseo, la atracción y las identificaciones como dimensiones constitutivas de las relaciones pedagógicas, no en el

sentido de promover vínculos erótico-afectivos entre docentes y estudiantes, sino de reconocer que el lazo pedagógico que emerge en los distintos ámbitos educativos está atravesado por afectos, deseos de reconocimiento y movimientos de cercanía y distancia.

Lejos de reducir lo erótico a lo sexual, flores formula “lo erótico como una fuerza de intensificación y extrañamiento del cuerpo que nos permite pensar cómo conocemos” (Flores, 2019, p. 26). Al negar esa dimensión erótica no la eliminamos del ámbito educativo solo la silenciarnos para evitar reflexionarla e incomodarnos. “Enseñar sexualidades requiere giros epistemológicos radicales, comprendiendo que la identidad del/la docente constituye una 'herramienta' en el propio proceso, con frecuencia en formas incómodas o impredecibles” (2010, p. 8).

Hay algo que señala val flores y que he reiterado durante el documento, no se trata solo de introducir la sexualidad en los currículos o de tolerar identidades que subviertan el orden heteronormado, ni de aprenderse de memoria qué orientaciones sexuales existen, sino de desaprender la manera heteronormada de pensar, sentir, mirar e interrogar, un trabajo que por supuesto va de la mano contra el racismo, los privilegios de clase y las normas corpóreas, para lo que propone la autora una pedagogía disidente que desmonte los marcos heteronormados que habitamos. Para ello propone una pedagogía disidente que desmonte los marcos heteronormativos en los que se han situado los ámbitos educativos.

Para culminar lo elaborado, sobre como la experiencia docente es parte de la ecuación esencial de esta investigación, me permito proponer a Graciela Morgade (2011, 2016) quien articula las perspectivas planteadas hasta el momento con el contexto específico de la Educación Sexual Integral (ESI). La premisa que da título a sus obras es categórica: toda educación es sexual. Lo que significa que toda experiencia educativa tiende a transmitir, reproducir o disputar las figuraciones sociales sobre sexualidad. De esta manera, la problemática no radica en si se hace o no educación sexual, sino qué tipo de educación sexual se está haciendo. Porque pese a que no se nombre la sexualidad, lo ámbitos educativos enseñan sobre ella: a través de la manera en que se organizan los cuerpos (uniformes, filas, formas de nombrar), mediante los silencios (lo que se no se debe apalabrar), mediante la coerción de los afectos (qué tipo de expresiones corpóreas son señaladas) y mediante los

currículos (qué identidades aparecen en los libros de texto, qué tipos de familia, qué ejemplos se usan en clase.)

Morgade: “La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (2011, p. 9). En ese caso, separar al docente universitario -en el caso de la presente investigación- de su dimensión sexual, es obviar parte fundamental de su trayectoria que no solo deviene de su ejercicio meramente académico sino de sus *habitus* (Bourdieu, 1991) contruidos socialmente e incorporados en su psicogénesis.

Se refuerza la pertinencia de preguntarnos cómo educadores por nuestros propios “*habitus*” alrededor de la dimensión sexual y para ello propongo reflexionar desde Morgade (2011) quien plantea que “nuestros comportamientos son contruidos sobre la base de creencias y prejuicios sobre la sexualidad y los roles y estereotipos de lo masculino y lo femenino, y registran una implicancia afectivo-emocional muy fuerte para la subjetividad” (p. 86) por ello la importancia de reconocer cómo se filtra en nuestra enseñanza a través de nuestros cuerpos y nuestras propias historias.

Todo esto puede tener consecuencias concretas, respecto a sí las propias figuraciones repercuten o no, en la experiencia docente; retomo de la autora dos mecanismos principales que analizaré y que pueden vislumbrarse en los ámbitos educativos desde Morgade: i. La reducción biologicista de la sexualidad ii. El silencio y la omisión pedagógico, según la autora ambos solidifican la regulación de los cuerpos y por ende el statu quo asociado a un modelo de dimensión sexual capitalista.

- i. La reducción biologicista de la sexualidad tiene un impacto concreto en la reproducción de discursos patologizantes, para ejemplificar me permitiré retomar una frase que escuché de una profesora durante mi proceso académico de posgrado, la docente en medio de una clase sentenció: “las personas trans suelen ser personas que tienen problemas hormonales en la infancia”, dicho esto, reconozco cómo su afirmación plantea que el argumento para transitar de género se debe a una alteración hormonal, reduciéndolo a una mirada patologizante, que

de paso conlleva un tinte moral respecto a cómo es una persona cisgénero y cómo es una persona trans.

Esta afirmación es un claro ejemplo de lo que Morgade (2011) identifica al nombrar que “el ámbito educativo retoma en este punto las tradiciones de la biologización de prácticas sociales históricas, tanto desde la perspectiva individual de la psicología como la social de los prejuicios y construcciones imaginarias colectivas. Lo “natural” es lo biológico, lo dado.” (p. 39) Esto puede devenir del desconocimiento sin duda, pero tiende a influir en la mirada sobre cuáles son los mal llamados “cuerpos normales” y seguir reproduciendo miradas jerárquicas sobre cómo se debe habitar la corporalidad. Siendo dentro de lo hegemónico y socialmente aceptado: las corporalidades cisgénero y lo no hegemónico y señalado en muchas ocasiones con estigmatización: las corporalidades queer/trans/maricas.

- ii. El otro mecanismo propuesto por Morgade está asociado al silencio y la omisión, aquí también quiero traer una anécdota, para desarrollar el concepto a través de la experiencia concreta, en esta ocasión fue una situación durante el pregrado, que suelo retomar para hablar del silencio pedagógico.

Corría 4to semestre de la Licenciatura en Educación Infantil en el 2012, en la clase de “educación socioemocional en primera infancia” una profesora empezó a hablar sobre la masturbación en las infancias y nos instó de manera vehemente a no permitir que las infancias se tocarán, recuerdo sus palabras: “Cuando los niños se masturban desde pequeños crecen con problemas de socialización...”

En aquella época, mi capacidad argumentativa era aún incipiente. Sin embargo, con la misma perspicacia que me caracteriza hoy, identifiqué que su afirmación era inapropiada porque ignoraba que las infancias son sujetos con una dimensión sexual. Además, su propuesta fomentaba una mirada punitivista sobre la exploración corporal, la cual, desde el prohibicionismo, ha tenido una consecuencia histórica clara: obligar a los niños y niñas a esconderse para realizar estos descubrimientos, privándolos de información clara sobre los cambios en sus cuerpos.

En ese momento, lo que emergió en mi fue levantar la mano y decirle: “profe, yo me masturbo desde que era una niña y tengo excelente habilidades de socialización” recuerdo con gracia cómo el ambiente de la clase entró en un estado de risas a baja voz y expectativa sobre la respuesta de la profesora frente a mi afirmación.

Varias colegas en formación empezaron a levantar la mano para pedir la palabra como queriendo nutrir el debate que había instado con mi intervención, pero la profesora entró en un estado de perplejidad y lo que hizo fue pedir que finalizáramos en ese momento, aún faltando tiempo para acabarse el bloque destinado a la clase.

El mecanismo utilizado por la docente fue el silencio y la omisión, una estrategia que Graciela Morgade (2011) analiza como constitutiva del espacio escolar, en este caso el espacio universitario. Para la autora, “la escuela no habilita la voz de un fluido intercambio entre lo personal y lo político que le permita constituirse al sujeto” (p. 80). Este silencio no es un vacío casual, sino un dispositivo pedagógico activo que se construye mediante la omisión sistemática en los contenidos curriculares y que la formación docente no se ocupa de compensar. La ausencia de lenguajes, la falta de formación, el silencio y la ausencia de voz convergen para reforzar la concepción hegemónica de la sexualidad como un problema privado y con tendencias prohibicionistas.

Me permito retomar estas situaciones (como muchísimas tantas que he vivenciado durante mi experiencia académica) para dilucidar los dos mecanismos propuestos por la autora, sin embargo según cada situación, emergen diferentes mecanismos y al transitar por una formación para ser educadores que tienda a lo acrítico y con poca o nula reflexión sobre la sexualidad, es muy probable que replicar estas prácticas (biologización y silencio) sea la opción para quienes no están interesados en la educación sexual integral.

Por ello abogo como lo refiere Morgade (2011), por el potencial político y transformador de la combinación entre la pedagogía crítica y un fuerte enfoque feminista porque acentúa, justamente, la relación entre lo personal y lo político. Un fluido intercambio entre lo personal y lo político que constituya al sujeto, -al yo, como lugar primordial de politización-: para lograrlo debemos constituirlo en sujeto parlante, sujeto con voz. (p. 80)

Esto entendido no solo como el mero hecho de darles la voz a los y las estudiantes, sino de crear las condiciones pedagógicas estructurales en el aula para que cada sujeto pueda nombrar su experiencia (género, sexualidad, formas del deseo), comprender que esa experiencia que está siendo nombrada no es un defecto o un problema que se deba situar en el ámbito privado sino que esta interconectado con estructuras políticas donde sociogénesis y psicogénesis operan interdependientemente. Al intentarlo dejamos de reproducir la norma y hacemos frente a mecanismos instaurados en el ámbito universitario y en la formación de docentes, promoviendo que los futuros profesionales en educación se asuman como sujetos políticos con la agencia de hacerse cargo de sus habitus y promover cambios en la sociedad.

Para que esta utopía empiece a caminar hacia el horizonte, Morgade plantea la posibilidad de una pedagogía encarnada y crítica. Reconocer cómo las figuraciones sociales han constituido marcas de poder en la psicogénesis y en los cuerpos, habilitando ambientes pedagógicos donde la afectividad y el eros de los sujetos que se preparan como futuros Licenciados sean reconocidos, “una educación sexuada justa es una educación que reconoce el carácter social y político del proceso de sexuación y el carácter incorporado (‘hecho cuerpo’) de la cultura y las relaciones de poder” (p. 204).

En ese sentido, no enseñamos solo desde el currículo, nuestro cuerpo como docentes en el aula, nuestros lenguajes no verbales, la forma en la que habitamos el aula y nuestra historia personal entinta cómo acompañamos los procesos de los y las futuras Licenciadas, para ello es fundamental constituir “una pedagogía que permita albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes” (Morgade, 2011, p. 201).

Es así como la propuesta de Morgade establece un diálogo enriquecido con Freire, hooks y flores, proponiendo evolucionar las experiencias docentes para desnaturalizar lo que pareciese obvio. La autora recuerda que “la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad”. Entendiendo que lo natural es inexistente en relación con la sexualidad, lo que existe es parte de un entramado histórico que se ha forjado a ser naturalizado para fines socio-políticos. Esa desnaturalización es corpórea y afectiva, exige entender cómo nuestra propia historia está atravesada por las figuraciones que intentamos desestructurar y desnaturalizar lo que implica habilitar “una

pedagogía que permita albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban, erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar” (Morgade, 2011, p. 201).

La formación docente en ESI según plantea Morgade debe atravesar toda la experiencia escolar, interpelar las propias biografías, las figuraciones interiorizadas y los hábitos que creemos inamovibles. Revisar las propias historias de educación sexual que han estado mediadas por el muro de los afectos *Elisianos*, dicha revisión implicará incomodidad pero habilitará experiencias transformadoras tanto para quienes educan como para los educandos.

Estas perspectivas teóricas se conjugan en una comprensión común: Las experiencias docentes no son territorios neutrales, son un campo de disputa que puede reproducir o transformar las figuraciones sociales sobre sexualidad. Dichas transformaciones implican procesos profundos de concientización (Freire, 1970) que reconozcan las posturas situadas desde las cuales enseñamos (hooks, 1994), que confronten la heteronorma que circunda en los ámbitos educativos (flores, 2016) y que desnaturalice los mecanismos incorporados desde la biologización y el silencio (Morgade, 2016). Lo anterior como una experiencia docente encarnada: un trabajo que involucra la trayectoria de vida, los cuerpos, deseos, vulnerabilidad, es decir el muro de afectos.

Experiencia docente: una manera de entender cómo operan las figuraciones.

Durante el recorrido bibliográfico, estos aportes me permiten entender la experiencia docente como una dimensión encarnada, vivida y situada del ejercicio profesional. En ella se articulan procesos que están íntimamente entrelazados: las trayectorias de vida que develan las figuraciones sociales internalizadas y exigen procesos de concientización para mirarlas críticamente; las emociones que intervienen el vínculo pedagógico y que están reguladas por el “muro de los afectos”; la unidad dialéctica entre teoría y práctica, reflexión y acción y pensamiento y cuerpo que Freire denomina praxis; la necesidad de reconocer desde dónde hablamos y enseñamos, qué opresiones y privilegios atraviesan nuestra experiencia, la posibilidad de experimentar, cuestionar y equivocarse para crear espacios donde sentirse seguros y que cualquier forma de existencia sea posible y el deber de asumir que “toda educación es sexual”, incluso cuando no es nombrada en las agendas institucionales.

Es entonces la experiencia docente un territorio de disputa en donde las figuraciones sociales sobre sexualidad tienden a reproducirse o a transformarse mediante procesos que implican incomodarse o mantenerse bajo los preceptos ya conocidos.

Trayectorias de vida: las biografías importan.

Las trayectorias de vida son narraciones situadas, no relatos lineales de hechos objetivos, nos configuran y posicionan ante el mundo. Como plantea Freire (2004), "nadie es sujeto en la fabricación de su autonomía; nadie madura de repente. Vamos madurando todos los días, o no" (p. 103).

Es poco probable comprender las experiencias docentes sin asomarse a sus trayectorias de vida. Como señala hooks (2021), "la educación como práctica de la libertad nos capacita para confrontar sentimientos de pérdida y restauración [...] implica trabajar con la dimensión autobiográfica, conectar lo personal con lo político" (p. 51).

La pedagogía comprometida de hooks no nace de teorías abstractas sino de su experiencia con el racismo y su capacidad de resistencias: "Entré al aula con la convicción de que era crucial para mí y para cada estudiante tomar en serio la presencia de cada quien [...] Esa pedagogía se basó en la concepción de que todos en el aula deberíamos reconocernos como seres completos" (1994, p. 20).

Por otro lado, flores (2013) insiste en que su postura académica más que ser una anécdota se convierte en un posicionamiento político: "Escribo desde el cuerpo lesbiano que aprendió a sobrevivir en la escuela heterosexual, que aprendió a callar su deseo, que fue castigado por transgredir las normas de género". (p. 43) En ese sentido su experiencia le permite hablar desde el lugar de una lesbiana que ha vivido las figuraciones sociales hegemónicas e interpelarlas porque conoce la violencia lesbofóbica en su propia ser.

Así mismo Morgade (2015) sistematiza cómo en talleres de formación docente en ESI al invitar a los educadores a referir sus propias historias de educación sexual, el "muro de los afectos" se hace evidente. Dichos relatos manifiestan cómo las figuraciones no se reproducen

mecánicamente: existen las fisuras, cuestionamientos y la agencia propia, lo que permite que los talleres sean un espacio de ruptura del sentido común. (pp. 49-51, 55-56).

Trayectorias de vida: método analítico.

En la presente investigación las trayectorias de vida funcionan como método, tipo enfoque biográfico narrativo para recoger experiencias y como categoría analítica que permitirá comprender las figuraciones respecto a cómo se interiorizan y operan.

La intención no es reconstruir las trayectorias de vida completas de los y las profesoras de la Universidad Pedagógica seleccionados, sino de reconocer momentos significativos, encuentros transformadores y eventos críticos que configuraron sus propias figuraciones sobre sexualidad.

En ese sentido, como categoría analítica las trayectorias de vida me permitirán articular: sociogénesis, psicogénesis, habitus y experiencias docentes.

De las figuraciones sociales a las experiencias docentes

Durante el capítulo “Pongamos que hablo de Martínez”, comprendí cómo las figuraciones sociales sobre sexualidad impactan en las experiencias de docentes que acompañan los procesos de formación de Futuros Licenciados. Reconocí la sexualidad como una dimensión amplia de la experiencia humana que regulada por las figuraciones determina la manera en que los cuerpos, deseos y prácticas son legítimas o señaladas.

La interiorización de las figuraciones esta permeada por el muro de los afectos que opera como currículo oculto. Al interiorizarse, las figuraciones se convierten en habitus que operan la manera en que sucede el acto educativo: cómo los educadores sienten, actúan y perciben en relación con la sexualidad, qué se habla y que se calla, cuándo intervienen y cuándo dejan pasar una situación. En ese sentido, el planteamiento de Morgade al proponer que toda educación es sexual genera sentido.

Ahora bien, existen los puntos de fuga, no hay determinismos, las trayectorias de vida reflejan cómo los habitus se consolidan, pero también cómo pueden llegar a ser transformados. Es así

como el marco teórico propuesto por teóricos que admiro, de la manera en que Drexler admira a Joaquín Sabina y por ello le compuso la canción que da nombre a este apartado me permitió comprender que mi investigación data de tal complejidad que requirió de las herramientas conceptuales que desarrolle.

En el siguiente capítulo desarrollaré la metodología que me permitirá analizar trayectorias de vida y experiencias docentes focalizadas, a través de un enfoque biográfico-narrativo situado.

¡Oh, algoritmo!

~Marco metodológico~

El marco teórico me ha dotado de los lentes conceptuales para comprender el problema de investigación, ahora este apartado metodológico es el camino para observar y analizar cómo las figuraciones sociales se encarnan o no en las prácticas y discursos de los y las educadoras de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para ello siguiendo la parábola drexleriana que hasta el momento propongo la canción en la que el uruguayo se pregunta: “¿Quién quiere que yo crea lo que creo que quiero?”, en la canción sobre el algoritmo en su álbum: Tinta y Tiempo (2022). Me permite aterrizar la metáfora en la presente investigación sobre las narrativas como línea metodológica idónea para analizar a las figuraciones sociales.

Distándome de las lógicas del algoritmo que tienden a la homogenización, predicción y reducción de la experiencia a datos frívolos, la investigación narrativa se plantea como acto de resistencia epistémica. Entendiendo que su potencialidad radica en la capacidad de complejizar la realidad y a la par emancipar la comprensión del fenómeno, al plantear cómo las dinámicas sociales que buscan estandarizar no logran obviar las particularidades, los matices y las contradicciones que constituyen la vida subjetiva de los individuos ya que mientras que los algoritmos homogenizan y predicen, las narrativas complejizan y de alguna manera emancipan, como la singularidad es convocada como evidencia central de la trama social.

Diseño metodológico

Esta investigación crítica decolonial investiga sobre las figuraciones como acto de “desobediencia cognitiva” (Guerrero, 2010) que busca corazonar el sentido y dismantelar la colonialidad del saber entañada en las subjetividades, los cuerpos y la historia de la sexualidad de los individuos.

Se inscribe en la investigación narrativo porque, como señala Ricoeur (2006) “la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella” (p. 20), para el caso de esta

experiencia investigativa lejos de querer recaudar un cumulo de datos extractivistas lo recaudado serán semillas de mundos otros (Walsh, 2013) haciendo honor a la justicia curricular que exige desobedecer esa lógica extractivista del conocimiento. Ricoeur (2016) reconoce que hay una vida en la actividad narrativa, de allí la fortuna de que una historia situada en un tiempo-espacio particular permita entender situaciones del contexto, lo que sucede de manera más amplia y de cómo los sujetos vivencian desde su subjetividad lo que acontece a su alrededor.

Así mismo, señala Quintero (2018) que las narrativas no solo describen prácticas pedagógicas; las interrumpen, las cuestionan y abren caminos para nuevas formas de entender el aprendizaje, lo que permitirá identificar cómo inciden o no, las figuraciones sociales sobre sexualidad en las trayectorias de vida de los y las educadoras concretamente en la Universidad Pedagógica Nacional, en sus prácticas pedagógicas y discursos al formar futuros Licenciados. El núcleo de análisis es entonces la experiencia humana, pues se considera que la narrativa es acerca de la vida humana; la historia de una vida es inseparable de las prácticas y de la vida vivida y narrada. (Quintero, 2018, p. 14)

Por esta razón la estrategia de investigación específica son las trayectorias de vida ya que como señala Quintero (2018), los números son insuficientes para capturar la profundidad de la experiencia humana, por ello decidí focalizar tres experiencias que durante el análisis serán anonimizadas en el marco de cuidar la privacidad de lo narrado y del narrador, ese aporte que se narra en la intimidad de los y las docentes de la Universidad Pedagógica Nacional participantes, de diversas facultades, género, edad y trayectoria vital busca captar un espectro heterogéneo de las figuraciones para así comprender cuáles son sus nociones sobre sexualidad, de dónde devienen y cómo ello ha configurado sus historias, sus prácticas en lo personal y profesional.

Cuando proyectaba la recolección de información, en un momento de introspección me pregunte si eran acaso muy pocas personas con las que iba a trabajar, pero cuando empecé a hablar con ellos y ellas supe el por qué decidí un número pequeño. Ahondar en nociones tan íntimas y delicadas cómo las historias sobre sexualidad de cada sujeto demanda atención plena en el detalle, en la historia, en los silencios, en los recuerdos que florecen, en la incomodidad que implica apalabrar algo que pareciese no interesarle a nadie más que a sí

mismos e incluso, en mi fortalecida capacidad de contención que se ha hecho músculo a través de mi propia historia, en este presente que me permitió acompañar esas tres trayectorias de vida y sostener los recuerdos que removí para lograr esta investigación.

Fue entonces cuando entendí que “un argumento podría ser que a partir del acto de narrar podemos conocer las situaciones de fortuna y contingencia acaecidas en la vida de los individuos. Este argumento nos lleva a sostener que el mundo exterior, es decir la vida con los otros, afectan nuestros modos de elección y nuestra voluntad de acción.” (Quintero, 2018, p. 47) justo allí mi acto introspectivo tuvo un momento de sosiego porque en acciones investigativas como las que me planteo, desde mi activismo como defensora de derechos sexuales y reproductivos, lo importante son las personas que abrieron su mundo interior para que este trabajo fuera posible.

Estrategia de investigación

Sus trayectorias de vida y la investigación narrativa son “la clave para la construcción de significado de la experiencia y de los acontecimientos vividos lo que exige superar la idea de que es una técnica o instrumento para recoger información. (Quintero, 2018, p. 100-101.) Es decir, no solo se trató de recoger datos a través de cada una de las historias sino de dotarlas de sentido, situarlas, reconocerlas fehacientes y valiosas para realizar un ejercicio comprensivo sobre cómo sus figuraciones sociales inciden sobre sexualidad en la formación de futuros Licenciados.

Para desarrollar el ejercicio de investigación cuento con la colaboración de tres educadores universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN¹⁰), entendiendo que la investigación crítica decolonial procura instalar lógicas éticas (la mirada de los sujetos como reconocidos y válidos), políticas en torno a diálogos entre quien investiga y suministra la información, así quienes participaron compartiendo, desde la intimidad pedagógica co-creada, con los colegas seleccionados desde la confianza construida por años de cercanía y colegaje lo que les y nos permitió hablar sobre sexualidad. Esta cifra responde al principio narrativo de profundidad y a la naturaleza familiar y emocional de las figuraciones sociales.

¹⁰ En adelante se nombrará con sus siglas a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Los criterios de selección se enmarcaron en ser docente activo en la UPN, tener una trayectoria en el alma mater de tres años o más y, por supuesto, manifestar su capacidad y disposición para compartir experiencias íntimas biográficas vinculadas a la sexualidad y la educación, por último representar diversidad en género, facultad, edad y trayectorias. Adicional debo enmarcar que su disposición yace de ser aliados y colegas desde que inicie en el pregrado, la relación académica se ha convertido en una relación personal que trascendió los muros de la universidad y que ha apoyado mi trayectoria educativa desde 14 años cuando empecé mi primer semestre de pregrado en la UPN.

Los datos, más allá de la recolección

Se usaron dos estrategias claves para el trabajo narrativo: el diario y las entrevistas. El diario como dispositivo para recordar anécdotas y situaciones personales, siguiendo a Denzin y Lincoln (2008) les permitió a los y las docentes a partir de preguntas orientadoras reflexionar sobre su propia historia; cada uno organizó sus relatos retrospectivos, desde sus vivencias, con la libertad que brinda el ejercicio escritural, consignado en un artefacto tan íntimo como lo es el diario. Los autores referidos señalan que, a diferencia de una simple cronología la narrativa del diario incorpora el punto de vista, los sentimientos e interpretaciones del narrador, que en este caso fue el protagonista de los hechos.

Para ello a cada uno de los docentes se les entregó una libreta creada artesanalmente por Macarena Atehortua, colega egresada de la Licenciatura en Comunitaria de la UPN, esta creación fue intencionada para que se convierta en el lugar de reflexión personal; posteriormente contacté a cada uno de los docentes participantes y, en un espacio de cuidado, hice entrega de su diario. Posteriormente y, después de un análisis cuidadoso sobre las preguntas precisas para provocar la elaboración de los escritos, las autoreflexiones y la emergencia de esos fragmentos de intimidad, construí la siguiente invitación personalizada¹¹:

¹¹ Anexo 1.

En este camino del hacer educación hay personas que han logrado que me haga preguntas desde un lugar del cuidado, el reconocimiento de mi propia voz e incluso la reafirmación de que el aporte que tengo por hacer no se debe quedar guardado conmigo, sino que debo atreverme a develarlo de muchas maneras. Usted ha sido una de esas personas.

Por esa razón, me permito hoy siendo colegas agradecerle por aceptar hacer parte de este viaje escritural y que removerá sin duda algunos lugares de su conciencia y sus recuerdos para fortalecer mi investigación de maestría.

En este texto le propongo preguntas que quiero responda por favor en el diario que le entregue hace unos meses. Ojalá sea un tiempo con usted, en silencio, en algún lugar que le otorgue toda su presencia, disfrute el proceso, encuentre durante el ejercicio cómo se siente su cuerpo al vivir algo tan íntimo como escribir en un diario.

Por cuidado de su privacidad recuerde que el diario será suyo, nos encontraremos en una entrevista en la cual propondré conversación sobre cómo se sintió en este proceso y qué le permite concluir frente a su lugar como educador.

Al retomar sus aportes en mi investigación usaremos un seudónimo, sea muy creativo al escogerlo, por favor.

Las siguientes son provocaciones para la escritura, le invito a la posibilidad de que las ideas emerjan con fluidez. Por favor no dude en escribirme si necesita algo en el proceso, estaré atenta a acompañar la experiencia...

- 1. Reconozca en sus memorias en qué momentos aparece la noción de sexualidad...
Recuerde: ¿Qué elementos de la familia, la escuela, su entorno social y económico son determinantes al consolidar esas nociones?*
- 2. Recuerde un hito o particularidad durante su vida que haya transformado radicalmente sus nociones sobre sexualidad, descríbalas...*

¡Estaré muy atenta!

Como se puede observar, se propusieron preguntas provocadoras para la escritura íntima y completamente personal del diario, al objeto final, con la composición escritural de intimidades y reflexiones profundas, no accedí por cuidado y respeto de los y las profesoras, su escritura y reflexiones fueron evocadas en una entrevista narrativa.

La entrevista se realizó de manera individual varias semanas después de la escritura en el diario. Se optó por la modalidad de entrevista narrativa partiendo del hecho de que "las narrativas son una forma de los seres humanos de experimentar el mundo, yendo más allá de la simple descripción de sus vidas, pues al repensar sus historias – las que cuentan y escuchan – reflejan quiénes son, reconstruyendo continuamente significaciones acerca de sí mismos." (Muylaert et al, 2014, p. 197) El espacio se dio en un lugar privado y de confianza, con el objetivo central de reconstruir la historia de vida de cada uno de los colegas. Para ello, se retomaron las preguntas orientadoras del diario y se incorporaron preguntas claves adicionales, con la intención de comprender los contextos en que esas historias fueron construidas y los factores que produjeron cambios y motivaron las acciones de vida de los profesores. (Muylaert et al, 2014, p. 196)

Dicha conversación se orientó en tres momentos:

1. ¿Cómo se sintió en el cuerpo al escribir en un diario? ¿Qué reflexiones generales le ha traído este ejercicio escritural?
2. ¿Qué elementos de la familia, escuela, entorno social fueron rememorados en el diario y que desee compartir son determinantes al consolidar la noción de sexualidad? ¿Cuál fue el hito o situación que transformó su noción de sexualidad durante la vida?
3. Si usted estuviera hoy al frente del niño/joven que fue... ¿Cómo contribuiría a esa trayectoria de vida desde su labor docente para que ese proceso de consolidación de nociones fuese más armonioso?

Las preguntas fueron provocaciones para las conversaciones, que fueron enriquecidas y profundas, siguiendo a Muylaert et al, "la narrativa es una forma artesanal de comunicar, sin

la intención de transmitir informaciones, sino contenidos a partir de los cuales las experiencias pueden ser transmitidas. (2014, p. 194.)

Análisis de las trayectorias de vida

El análisis de las trayectorias de vida acopiadas a través de los diarios y las entrevistas retoma algunos conceptos de la hermenéutica narrativa de Paul Ricoeur (2006) y la hermenéutica dialógica de Hans Georg Gadamer (1977, 1999). Importante aclarar que no se trata de una fusión de los autores ni de la aplicación profunda de su hermenéutica, se trata de la apropiación de nociones particulares que promueven la comprensión de cómo las narrativas construyen sentido sobre la experiencia vivida.

De Ricoeur (2006) retomo la idea de que “la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella” (p. 20), lo que demanda reconocer que narrar no es un registro de hechos sino la construcción donde eventos dispersos tienden a organizarse en una trama con sentido. En el apartado de análisis, busco comprender cómo los docentes participantes, al consignar en el diario y dialogar en las entrevistas, no hicieron una descripción de su trayectoria, sino que la configuraron, seleccionando qué eventos eran significativos y realizando conexiones entre pasado y presente.

De Gadamer (1999) retomo la noción de pre-comprensión, entendida como “el tejido de prejuicios y anticipaciones que componen la realidad histórica” (p. 281) que conforman la pre-estructura de la comprensión. Esto opera en el análisis reconociendo que las docentes iniciaron el ejercicio narrativo con un horizonte de sentido previo sobre su sexualidad, conformado por las figuraciones sociales transmitidas de instituciones como la familia y la escuela. El diario entonces funcionó como dispositivo que permitió el reconocimiento antes de la entrevista.

Igualmente, la fusión de horizontes de Gadamer me permite analizar cómo en la entrevista hay un entrelazamiento de tiempos: las infancias y adolescencias, los momentos anecdóticos al ser profesores universitarios y la proyección a futuro sobre el profesional que quieren seguir edificando. Lo señala De la Maza (2005) interpretando a Gadamer “la fusión tiene

lugar constantemente en el dominio de la tradición, pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida” (p. 133). En otras palabras, la fusión de horizontes se comprende en el presente trabajo no solo entre entrevistador y entrevistado, sino una fusión interna en las narrativas de quienes entrevisté. Los horizontes temporales de su propia vida (pasado, presente y futuro) se localizan y dialogan durante las entrevistas.

Por otro lado, el análisis opera con la noción de muro de los afectos (Elías, 2006) para entender cómo las emociones tienden a regular lo que se puede sentir y recordar, decir o no decir sobre sexualidad. En el marco teórico, desarrollé cómo el muro de los afectos trabaja en la transcripción de las figuraciones provocando vergüenza, asco o miedo, entre otras, ante lo que transgrede las normas hegemónicas (Elías, 2009; flores, 2015). En el análisis, este concepto me permitirá identificar cómo se sintió en el cuerpo el acto de narrar sus historias de sexualidad, sus respuestas emocionales durante la entrevista, a partir de lo que escribieron en el diario, no devienen de la individualidad sino que evidencian cómo las figuraciones sociales se registran somáticamente, es decir en el cuerpo.

En este sentido, el análisis dialoga con los tres objetivos propuestos. Las conversaciones con *Unicornio Piadoso*, profesor Mario Conde y Astromelia fueron espacios íntimos donde las preguntas hicieron las veces de provocación que resultaron en relatos situados y profundamente emocionales, para comprender de qué manera sus trayectorias de vida han forjado su experiencia docente.

Dime qué debo investigar, oh academia, sé que lo sabes mejor, incluso que yo misma...

Para concluir el recorrido metodológico cierro con la frase de la canción de Drexler (2022) que da nombre a este capítulo, en la que me permito parafrasear interpelando el acto académico que, en reiteradas ocasiones, interpeló mi experiencia durante el posgrado, confrontó mis lugares de enunciación y movilizó mi mundo interior.

En el marco metodológico propuse el camino para comprender las figuraciones sociales sobre sexualidad, a través de la metáfora del algoritmo que pretende homogenizar hasta los asuntos más complejas de la vida cotidiana, la propuesta de investigar desde narrativas se presenta compleja y emancipadora, así propuse las trayectorias de vida como la puerta de entrada para

acceder a la dimensión social (sociogénesis) y subjetiva (psicogénesis) como el tejido de interacciones que configuran trayectorias de vida situadas.

Los trayectos de vida plasmados en diarios y entrevistas, compartidas en narrativas que se analizan desde la hermenéutica desde Ricoeur y Gadamer con el cuidado y el reconocimiento de cada sujeto, son el material del trabajo del siguiente capítulo.

El análisis me permitirá comprender, cómo los docentes de futuros Licenciados viven, cuestionan y se reconocen en sus trayectorias de vida, con sus fisuras, desvíos y también fortalezas de sus figuraciones sociales asociadas a la sexualidad. En el próximo capítulo las voces de tres narradores que abrieron su mundo interior para lograr esta investigación serán parte del ejercicio comprensivo que indaga por la incidencia de las figuraciones sociales de las y los maestros sobre sexualidad en la formación de futuros licenciados.

El plan maestro

~Análisis de datos~

Para efectos del análisis de datos, se retomarán algunos conceptos de Ricoeur y Gadamer señalados en *¡oh algoritmo!* que servirán como herramientas interpretativas, sin la pretensión de una aplicación exhaustiva de sus propuestas hermenéuticas. El análisis interpretativo de tres trayectorias de vida de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional deviene de la manera en que inciden las figuraciones sociales en un acto de interdependencia entre la sociogénesis y la psicogénesis en su experiencia docente.

Drexler dice en la canción con la que nombro este apartado: “que el amor es plan maestro”, lo que me permite hacer puente con una de mis apuestas político-pedagógicas para la construcción del análisis, los lazos afectivos contruidos a través de los años me permitieron acercarme a las trayectorias de vida de estos profesionales en educación que abrieron su corazón para dar paso a esta propuesta de investigación que planea el análisis cuidadoso de las trayectorias de *Unicornio Piadoso*, *Profesor Mario Conde* y *Astromelia*.

En ese sentido, el análisis sucederá en tres momentos respondiendo a los objetivos específicos planteados en *¡Oh algoritmo!*: identificar las nociones y sentidos de la sexualidad presentes en las trayectorias de vida; comprender cómo estas nociones se han configurado biográfica y socialmente; y analizar cómo dichas figuraciones influyen en sus experiencias docentes actuales.

Unicornio Piadoso: La educación como acto reparador.

Sobres sellados de las memorias somáticas

En el caso del diario para *Unicornio Piadoso*, el ejercicio operó como una posibilidad de apertura a lo que él denominó “sobres sellados”, en sus palabras: “memorias encapsuladas que permanecieron resguardadas en un baúl de la experiencia vivida”, “Qué fuerte sentir, por un lado, que a veces son capítulos de tu vida en donde los ocultas como en un baúl”

La metáfora que mantuvo en toda la entrevista es reveladora: no se trata de un cofre donde se guardan recuerdos, allí hay clasificación según las situaciones experimentadas, organizados con códigos de acceso que, como señala el tiempo y su impacto, habían cifrado con códigos secretos. Lo propone de esta manera durante la entrevista: “son cosas que siempre mantuviste en el baúl y crees que los nuevos referentes asociados a tu sexualidad [...] hacen parte de una construcción más contemporánea, y nunca lo llevas hacia el esquema de la niñez”.

La acción de escribir en el diario propició en *Unicornio Piadoso* un proceso somático que describe como erotización del artefacto mismo: “creo que erotizar el diario se hizo necesario desde el plasmar emociones y se vuelve algo erótico también cuando tú empiezas a sexualizar el diario”.

La erotización de la experiencia escritural devela una posibilidad de su relación con la sexualidad: cómo convertir la memoria traumática en experiencia estética, transformar el dolor en placer textual: “Entonces, yo empecé a escribir, entonces, cuando, lo asocio, por eso te decía lo del dolor, porque aquí ya empieza no a haber dolor, sino empieza a haber algo, ah, está chévere escribir.” La conversión sucede a través de una metaforización con un ejemplo particular: “el olor de la guayaba que me generaba cuando tenía 10 años y que me generaba un proceso de excitación”.

Dicha memoria olfativa concentra dimensiones de las figuraciones tempranas sobre sexualidad. Evidencia lo que Elías (2009) plantea como la economía afectiva (p. 454) del proceso civilizatorio: un niño que vivencia excitación debe ocultarla o gestionarla en silencio porque las infancias son aisladas de su dimensión sexual porque como se cuestiona flores: “¿pensamos a niños y niñas como sujetos de placer?” (2015, p. 6)

Dice *Unicornio Piadoso*: “Es más, yo estoy hablando de 10 años, yo creo que eso era como tercero, tercero de primaria, una cosa así. Pero decía que me erotizaba el olor de la guayaba porque recuerdo, y eso lo tengo muy vivido muy vívido, que no era un niño, fue una niña. Me acuerdo tanto que su cabello olía como al jugo de la guayaba.” Lo que devela una sexualidad infantil que no puede ocultarse y que existe antes de cualquier categorización, una respuesta “instintiva” (como él la nombra) que antecede a las tecnologías del sistema sexo/género que posteriormente buscarán clasificarlo en algún lugar específico.

La pre-comprensión gadameriana sucede aquí en la observación que el mismo *Unicornio* hace: “eso me lleva una impronta y es pensar que desde la niñez uno ya empieza a tener un tema muy fortalecido sobre quién quiere ser. Que es muy fuerte porque siempre lo asociamos a la adultez y uno es de niño sabe qué quiere hacer”. En esa autonomía y horizonte de sentido infantil, permanece como sustrato de la identidad narrativa que se reconstruye en ese presente donde se dio la entrevista. El diario en el caso de *Unicornio Piadoso* permitió plegarse a esa “capacidad pre-narrativa” (Ricoeur, 2006) reconociendo cuál era el horizonte de sentido previo sobre su sexualidad, configurado por las figuraciones sociales transmitidas a través de instituciones

La familia: primera tecnología del silencio.

La familia de Unicornio Piadoso es numerosa: siendo uno de cinco hermanos. Por la ausencia de sus progenitores, que debían atender las demandas económicas del hogar (su padre con dos trabajos y la madre una tienda en la casa donde crecieron), razón por la cual su crianza estuvo a cargo de sus hermanas mayores. En este contexto surge una revelación importante para su historia: “Entonces, en mi familia empieza a haber un esquema muy fuerte porque nosotros jamás en mi vida -y esa es otra cosa que destapé, eso era otro sobre muy fuerte y era, por ejemplo, que coloqué en el diario- en mi familia nunca se habló de qué éramos o cómo nos queríamos ver.”

La referencia propuesta por *Unicornio Piadoso* hacía alusión a la orientación sexual, identidad de género y/o expresión de género, lo que podríamos entender siguiendo a Foucault como “una economía restrictiva del habla sobre el sexo en el interior de la familia” (2011, p. 10). *Unicornio Piadoso* además describe que fue otro de esos “sobres” que abrió con el diario, reconociendo que en el seno familiar existía una economía política del silencio sexual.

En este caso el silencio es un dispositivo que tiene efectos particularizados que emergen de frases propias de *Unicornio Piadoso* al hablar sobre dos episodios de violencia sexual que vivió: “a los niñxs nos dejan vulnerables”, “me lo busque”. “yo llegue a pensar que estaba enfermo”. Vulneración de derechos, culpabilización de violencias experimentadas y patologización de su propio sistema sexo/générico. Este silencio no debe entender como un

vacío, sino como una tecnología específica de producción de subjetividad, sobre qué se habla y sobre qué se guarda silencio.

A este punto, la clase social subyace como un determinante, *Unicornio Piadoso* creció en condiciones precarias que obligaron a su familia a multiplicar las jornadas laborales, dejando el cuidado de los hermanos menores en las hermanas mayores.

En este punto se devela también la distribución desigual del cuidado y las tareas con roles de género asignadas. Las figuraciones patriarcales¹² operando: mientras las hermanas debían ocultar su menstruación: “era imposible que ellas mostraran una toalla higiénica”, al hermano “lo dejaban llegar con una novia, se quedaba la china ahí toda la noche”. Allí la prohibición y el permiso estructura lo que Butler denomina la matriz heterosexual obligatoria donde la sexualidad masculina es privilegiada mientras que otra expresión es censurada o invisibilizada.

El muro de los afectos como dispositivos de subjetivación

En este punto un evento de abuso sexual a los 13 años marca un hito histórico en la trayectoria de vida de *Unicornio Piadoso*. El evento en sí y la gestión familiar podría configurarse como una figuración traumática: “Me victimizaron todo el tiempo. Entonces eran una serie de personas, de adultos, sin herramientas, sin elementos, sin tacto. Entonces te hacen transitar por eh la vergüenza, sentir que tuve vergüenza y que me abusaron y que yo fui el culpable, o sea...”.

Por otro lado, la respuesta institucional que devino de expulsión del colegio a Unicornio mientras que el docente que abuso permaneció: “Me hacen relatar lo que sucede como con, a cinco personas, una de estas era el rector del colegio, y ver que me tocaba relatar eso, ver a mi hermano ahí, ver a mi mamá aquí al lado...” allí la familia realiza señalamientos que

¹² En este documento, hablo de **figuraciones patriarcales** para nombrar, siguiendo a Elías, redes de interdependencia que promueven organización de la vida social de manera androcéntrica y se viven como “lo innato”. Con Federici las comprendo cómo dispositivos aliados al capitalismo que intervienen y utilizan los cuerpos feminizados y sexo disidentes mediante la división sexual del trabajo y la devaluación del cuidado; con Segato, como jerarquías que inscriben el poder en la sexualidad; y con Crenshaw, Davis y Curiel, como una matriz interseccional donde género, raza, clase y heteronorma se trenzan produciendo jerarquías y violencias específicas.

profundizan la vergüenza de Unicornio Piadoso: “Y ya quedé como con un rótulo en la familia, que es lo peor. Quedé con el rótulo. Sí. Y el rótulo era como en sentido de "usted lo provocó", hasta cosas como "a usted le gustó", o sea, como.”. Dicha situación instala lo que Ahmed (2019) propone como economías afectivas del estigma (p. 80), donde la vergüenza se adhiere al cuerpo violentado en lugar del violentador.

En otro momento llega un segundo abuso, durante el servicio militar y que exagera esa economía afectiva¹³, como lo evidencian sus propias palabras: “otra vez, que mierda”... “segundo nivel de culpa”... “no solo en una memoria de dolor, sino en una memoria, nuevamente, muy fuerte”.

La reincidencia en el trauma no es casual; acontece en un contexto donde la hegemonía heterocismasculina es paradigmática. Este sistema, que prepondera en la institución militar reprime y castiga de manera violenta cualquier expresión de homoeroticidad. Lo que conlleva a un escenario donde, por un lado, se persigue y señala el deseo homoerótico, mientras que, por el otro, la misma estructura de poder que lo reprime práctica y encubre violencias sexuales.

Esta situación consolidó en *Unicornio* lo que se podría denominar un habitus sexual fracturado: “Claro, yo me empecé a sentir culpable. Yo después analicé, y es que yo me me daba durísimo, yo mismo. Yo decía: “Es que me, eh, eh, analizaba y decía, -Claro, es que usted mostró como un comportamiento amanerado seguramente”.

Se entiende por habitus sexual fracturado el conjunto de disposiciones perdurables en torno a la sexualidad (creencias, afectos, formas de percibirse y actuar) incorporadas al modo del habitus de Bourdieu que amplié en el marco teórico, pero atravesadas por tensiones internas. En diálogo con Morgade, que muestra cómo los habitus en torno tienen una implicancia afectivo-emocional, lo que permite nombrar cómo las normas heteronormadas y las

¹³ **Economía afectiva** entendida desde Ahmed (2019) y Elías (2016) como la red de circulación social de emociones —miedo, vergüenza, culpa— que no son innatas, sino que se ocasionan y distribuyen diferencialmente, adhiriéndose con más fuerza a ciertos cuerpos. En los relatos de violencia sexual, esta economía afectiva del estigma desplaza la responsabilidad hacia quien fue violentadx, mientras resguarda simbólicamente al agresor y a las instituciones que lo sostienen.

experiencias de violencia sexual se distan del deseo homoerótico, generando culpa, autoacusación y atención sobre sí como expresión de un habitus.

La trama narrativa de orientaciones sexuales en transmutación

La entrevista permitió que *Unicornio Piadoso* organizará “eventos dispersos” (Ricoeur, 2006) de su vida con una trama con sentido. Esa construcción devela momentos que configuraron sus figuraciones sociales sobre sexualidad.

El descubrimiento del deseo hacia otros hombres se presenta marcado por la culpa post-masturbatoria: “me masturbaba pensando en un chico, pero después me entraba la culpa [...] estoy enfermo” Dicha secuencia placer-culpa-patologización refleja la interiorización del dispositivo médico-moral que en los años 90 en Colombia, todavía clasificaba la homoeroticidad como patología y delito. Lo dice textualmente Unicornio Piadoso: “Sí, claro. Horrible, horrible. Me acuerdo que, y sin poder llorar y sin poder hacer nada, qué psicólogo ni nada, o sea, qué hay, en esa época es “psicólogo está loco”, “si necesita psicólogo, ah, e porque tiene una enfermedad y está loco”. Entonces realmente los 90 y los 2000 son terribles...”

La desafortunada muerte de su hermano opera como miedo que disciplina el deseo ya que fallece por sida, como personal homosexual, situación que *Unicornio* refirió una única vez durante la entrevista y su mutismo me mostró que no debía ampliar más la indagación sobre el hecho.

Por otro lado, sucede la bisexualidad como “salvavidas temporal”, el descubrimiento de sentir atracción por hombres y mujeres es experimentado casi como una salvación, Unicornio Piadoso refiere: “no estoy enfermo porque me gustan son las mujeres realmente”. Pero cuando empieza a desentrañar dicha señala lo siguiente al hablar de cuando consumía pornografía; “me erotizaba era los humanos que estaban teniendo sexo con las viejas. No eran las viejas”. Esto evidencia cómo las figuraciones heterononormadas pueden llegar a operar como máscaras defensivas temporales que permitían mitigar el bullying, la homofobia, la bifobia, es decir sobrevivir a contextos hostiles.

Después viene otro relevante en la trama de Unicornio, la experiencia en el batallón Guardia Presidencial, que refleja la contradicción entre el deseo y el terror. -“Y empieza a ver mi primer amor platónico. Y era un *man*. Me acuerdo de él. Para mí él era un adonis. Era un tipo extremadamente guapísimo, bellissimo. Y creo que fue mi primer enamoramiento...” hecho que coexistió con el miedo constante a ser descubierto como una persona de orientación sexual diversa.

Unicornio Piadoso revela una estrategia asociada a las microtecnologías de supervivencia de las personas LGBTIQ+ que se desarrollan en espacios hipermasculinizados: “Y claro, era muy loco porque yo me acuerdo, pues un chino 19 años, donde tienes todas las hormonas a furor. Yo me acuerdo que, uff, me pasaba algo y era como que, al principio normal, pero ya después yo no era capaz de ducharme con los otros porque tenía erecciones”. Al referir el término micro tecnologías de supervivencia, refiero como esas tácticas afectivas y corporales a través de las cuales las personas LGBTIQ+ intentamos habitar espacios hipermasculinizados sin ser agredidos. En el caso de Unicornio, no bañarse con los otros compañeros funcionó como de sí: gestionar meticulosamente el cuerpo y el deseo para evitar el castigo ante la sospecha de homoerotismo.

La reflexión que prosigue a esta anécdota devela cómo la violencia por prejuicio coacciona la existencia de las experiencias de vida que se salen de las normas sexuales hegemónicas: “De acuerdo, de acuerdo, porque es en serio que nos matan. Nos matan de todas las formas. O sea, de todas las formas.” Cuando *Unicornio Piadoso* refiere la muerte como una posibilidad de “todas las formas” hace referencia no solo a la muerte del cuerpo físico sino a la anulación de la experiencia vital por ser una persona LGBTIQ+.

La universidad como un hito: La educación como acto restaurativo

Después de varios trasegares y de decidir qué quería hacer con su vida *Unicornio Piadoso* describe su ingreso al pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional con una carga afectiva ineludible: “...me abraza. Siento como ese abrazo materno y paterno en la universidad”. Lo que Badiou (1999) denominaría como un acontecimiento, una ruptura del ser que inaugura otras posibilidades en su existencia.

El abrazo al que refiere Unicornio le permite la comprensión de varias dimensiones de vida. Por un lado, el conocimiento que le brindó las clases le permitió desligarse de ideas patologizantes: “No, pues siempre, fui reñoñazo. Me iba bien. Y empiezo a ver genética. Y empiezo a ver elementos. Ah, y también empiezo a ver psicología.”. En este caso, los contenidos curriculares ejercen un lugar de legitimización de la diversidad sexual desde su base material y psíquica.

Viene también la socialización con pares que se están profesionalizando como futuros Licenciados, lo que él denomina “urdimbre”: “Entonces, empieza a haber algo que es un concepto que me encanta, que es la urdimbre. Empieza a haber una urdimbre, empieza a haber un tejido entre todos nosotros. Y empieza a haber algo importante que no había sucedido ni en mi adolescencia ni nada. Un grupo de huevoncitos y huevoncitas de esa época haciendo catarsis conjuntos.”. Allí se vislumbra lo que no había sucedido en su contexto familiar: “me importa tu palabra colectiva...” “tu palabra empieza a resonar en otras personas”. Lo que podría asociarse a la posibilidad de fuga en las figuraciones a las que se venía constriñendo y emerge un espacio que posibilita su experiencia y que la reconoce.

A la par sucede algo que interpela la identidad de manera profunda, la pregunta por el sujeto que se prepara para ser “profesor”: “recuerdo que desde el primer momento que entré a la universidad, me quedó resonando muy fuerte la primera charla inicial, porque recuerdo a la decana, además se llama, Judith Arteta, saludándonos, dándonos la bienvenida de "bienvenidos profesores". Y esa sensación que tú tuviste, agradezco, porque fue la primera sensación que yo tuve a las primeras 4 horas que yo estuve en la Universidad Pedagógica Nacional. Entonces era como bienvenidos profesores. Y era como okay, me estás diciendo profesor.” Allí no solo se posiciona un cambio de estatus sino una reconfiguración ontológica: “me está diciendo que soy una autoridad del conocimiento”.

La identidad de *Unicornio Piadoso* como docente se apertura en un espacio donde su sexualidad disidente es posible sin necesidad de nombrarlo explícitamente pero sabiendo que allí se podría de alguna manera habitar su orientación sexual diversa, porque el saber y la pedagogía legitimaban su experiencia más allá de categorías sexuales. En sus palabras, al momento de referirse al niño interior: “Y le diría que tranquilo porque esa esperanza lo va a llevar desde la universidad a estar en un espacio seguro para que se pudiera desarrollar

plenamente como individuo, con su sexualidad, eh, para que fuera más liviano, para que fuera más, siguiera siendo feliz.”

La experiencia docente: Una acción política del cuidado

En la actualidad, la experiencia docente de *Unicornio Piadoso* es una muestra de cómo las figuraciones sobre sexualidad al elaborarse y resignificarse se pueden transformar en éticas del cuidado pedagógico. Su labor como educador de futuros Licenciados encarna lo que se podría proponer como una pedagogía de la acogida radical, entendida como la disposición a acoger las historias, experiencias y dudas del estudiantado sobre su mundo sexo-afectivo, sin moralizarlas ni ridiculizarlas reconociendo legítimos sus relatos, sean dentro de la norma o fuera de ella. Esto fue evidenciado en los episodios que narró Unicornio Piadoso nombrando críticamente las violencias sexuales y los lenguajes heteronormados, desplazando la culpa de los cuerpos sexo/género disidentes y ofreciendo su lugar como educador de educadores para acompañar, labor que hizo conmigo en su momento hace 9 años.

Por un lado, el uso del lenguaje inclusivo consciente en sus comunicaciones no se trata de un cumplimiento del protocolo moderno, sino la actualización de su propia historia. Reconoce como esto puede incomodar a algunos colegas pero plantea que: “empiezan a haber formas y maneras en donde el maestro empieza no solo a contener, sino a respetar, a reconocer.”

Desde otro lugar, recordando sus momentos de vulnerabilidad en donde no sabía cuál era su potencial pero lo intentó muchas veces hasta creer en sí mismo, impulsa a estudiantes que realizan prácticas pedagógicas: “no importa cómo lo hagas, pero lánzate, confía en ti mismo, identifica tu sello personal como maestro”. Metaboliza su experiencia de temor en potencia pedagógica para futuros educadores, en otras palabras, transforma la memoria encarnada del miedo a “no ser suficiente” en recurso para acompañar, alentar y sostener a quienes serán futuros Licenciados cuando dudan de sí mismos.

Su respuesta a la pregunta sobre qué le diría a su yo de infancia evidencia la profundidad de su experiencia docente: “lo cogería de la mano y le diría, -Te invito a mi espacio académico. Porque hay otros seres que viven situaciones como las tuyas”. Allí en una capacidad de

restauración profunda convierte sus experiencias íntimas en potencia colectiva: “lo sacaré de su rol de víctima, le diré que use eso que vivió para hoy en día ayudar a transformar”.

Figuraciones que impactan, aunque no se nombran

El sistema sexo/género se concibe en esta investigación, siguiendo los aportes de Rubin (1975, 1984) y de Weeks (1985) sobre la mutabilidad de prácticas eróticas, como entramado de normas en disputa que estructuran las formas del deseo, sin fijarlas como estáticas, en cambio abriéndolos como posibilidad de exploración continua. Dicha perspectiva se confirma en la trayectoria personal de Unicornio Piadoso, para quien las orientaciones sexuales son un proceso en devenir y no una “camisa de fuerza”. Este devenir inicia con el reconocimiento del deseo en la infancia y continúa con la erotización del artefacto diario.

El acto educativo como la restauración emocional, el hito que marca su vida es el ingreso a la universidad, ser nombrado como educador lo reafirma y lo dota de fuerza vital transmitiendo cómo los espacios educativos se convierten en posibles lugares donde sanar heridas cuando se configuran desde una pedagogía del cuidado. Para finalizar, con su capacidad de liderazgo como coordinador de algunos semestres durante su trayectoria educativa, liderazgo en el que ha evidenciado su humanidad y la ha convertido en elaboración pública y pedagógica.

Del baúl de los recuerdos al tejido social pedagógico.

La trayectoria de *Unicornio Piadoso* se podría nombrar cómo lo que Britzman (2002) denomina “pedagogía queer” (p. 154), su forma de accionar pedagógico desestabiliza las certezas, reconoce la vulnerabilidad y transforma su historia en la que sucedieron situaciones complejas en potencia pedagógica.

Su trayectoria de vida revela cómo las figuraciones sociales sobre sexualidad se experimentan a través de la clase, el género y el contexto histórico del sujeto. Una familia popular con lógicas de silencio, una escuela cómplice del abuso, el servicio militar con la violencia sexual como castigo, hicieron de la subjetivación de *Unicornio Piadoso*, una

experiencia fracturada en varios ámbitos de su existencia. Su historia revela las fisuras de su singularidad: la erotización en la infancia, la urdimbre que construye redes de afecto y que teje otras formas de ser reconocido y escuchado y su experiencia docente que hace de sus dolores una posibilidad para tener potencia pedagógica.

La respuesta ante la crueldad de las violencias estructurales de *Unicornio Piadoso* afortunadamente no fueron el endurecimiento que se mantiene a la defensiva sino lo que bell hooks (2000) llama “educación como práctica de la libertad”: crear espacios donde nadie más tenga que sellar sobres y meterlos en un baúl codificado, donde las historias puedan ser apalabradas, donde la intimidad pedagógica propicia que cada estudiante que se prepara para ser Licenciado identifique y cultive su “sello personal como maestro.”

La metáfora de *Unicornio Piadoso* de los sobres dentro de un baúl, que recordó al escribir en el diario, encuentra una salida en la imagen de la urdimbre: Los secretos en soledad ya no son necesarios porque es posible hacer parte de los hilos que tejen la urdimbre y que encuentran un lugar donde situarse y ser reconocido. Esta es, una de las figuraciones más potentes que *Unicornio Piadoso* revela y transmite a mi experiencia docente, la sexualidad como posibilidad de encuentro y construcción, no como destino individual en donde esconderse, para co-crear un mundo más habitable.

Profesor Mario Conde: La singularidad de salirse de la cuadrícula marxista materialista

La rareza de un diario como objeto íntimo

Una y otra vez el *profesor Mario Conde* reiteró que era demasiado raro usar un diario: “nunca lo había usado, nunca he hecho ese ejercicio, ni de niño ni de adolescente”, lo que revela que el hecho de escribir sobre sí mismo en un artefacto le resulta muy extraño, pero simultáneamente lo nombra como como la posibilidad de hacer algo desconocido.

Describe como, en reiteradas ocasiones ha registrado las narrativas de otros, pero no un ejercicio narrativo consigo mismo, -“he dirigido trabajos en los que estudiantes han tenido que hacer diarios pero yo nunca lo había hecho”. La escena descrita permite observar cómo su trayectoria se había situado, sobre todo, del lado del que acompaña relatos ajenos más que

de quien narra su propia experiencia, lo que puede leerse como expresión de un habitus academicista en el que se privilegia la distancia objetiva sobre la implicación subjetiva.

Para el *profesor Mario Conde*, el diario suele ser la libreta del investigador en la que relata hechos específicos sobre una investigación, pero adjetiviza el diario de esta investigación como dispositivo de introspección que lo movilizó desde otro lugar: “no es cualquier libreta, no podría ser armada en un cuaderno común y corriente, no sé si su espíritu, no sé si su sensibilidad, pero era notorio que había una intención, y era una intención de que fuera especial y que fuera agradable”.

Se revela como un ejercicio de extrañamiento: “yo tengo poca sensibilidad para ese tipo de ejercicios. Doy un ejemplo muy rápido, o sea, yo no tengo mucha creatividad para el diseño de mis clases. Es una cosa magistral, aburrida y de algunas, pero sin embargo van surgiendo actividades. Y creo que tiene que ver con esa falta de sensibilidad”. La auto-descripción permite dirigir la atención a las tensiones entre una formación académica marcada por la racionalidad y control y la irrupción de afectos que no se reducen a categorías, pero que se vivencian con intensidad.

El cuidado familiar como semilla para la vida

Una particularidad que configura la historia del *profesor Mario Conde* y es que describe características distintivas que no suelen ser comunes en contextos populares. Su papá y mamá establecieron en la crianza de él y su hermana una pedagogía del cuidado corpóreo entendida como prácticas cotidianas en las que el cuerpo de las infancias se habita de manera tranquila y no sexualizada (por ejemplo, el baño compartido), mientras que, a la par se enseña sobre límites respecto a quién puede tocarlo y bajo qué condiciones. Una agencia del cuerpo a muy temprana edad que él recuerda con mucho cariño: “me bañaba de niño indistintamente con mi mamá o con mi papá y había una idea de que ellos querían mostrarlo como algo muy tranquilo y muy natural”. La naturalización de los cuerpos en el espacio familiar: “porque entonces siempre fueron muy, muy, muy insistentes en que nadie puede tocarte, nadie puede, entonces pues todo el tiempo me insistían eso.”

El baño se convierte en un instante en donde el cuerpo se ubica como territorio que debe ser cuidado, no se señala como un lugar de ocultamiento o prohibición. Esta experiencia de

cuidado sin erotización sexualizada refiere lo que Elías denominaría como umbral de vergüenza particular (1993, p. 8), en donde el cuerpo desnudo no activa los mecanismos de pudor típico del proceso civilizatorio occidental

A diferencia de lo que sucedía en el espacio escolar, el *profesor Mario Conde* estudio la primaria en un colegio mixto, allí emergieron las primeras nociones de atracción heterosexual: “me acuerdo que me gustaba mucho una niña con la que nunca sucedió nada”, juegos infantiles que simulan amoríos: “jugábamos a besarnos. Pero no nos besábamos, sino que poníamos la mano” demuestran el temprano enlace de códigos románticos mediados por representaciones televisivas: “tenía que ver como con novelas, con series de televisión”, como ejemplos de formas de romance.

Luego vino el colegio masculino salesiano que marcó un punto de inflexión en las figuraciones sobre sexualidad. El *profesor Mario Conde* describe juegos donde los niños simulaban actos sexuales con quienes estaban distraídos, dinámicas homoeróticas manifiestas en unas expresiones de sexualidad de agresión normalizada. La incomodidad del *profesor Mario Conde* sobre el hecho es enérgica; “me molesta muchísimo”, revela así un choque entre las figuraciones familiares asociadas al cuidado y las escolares donde la violencia se convertía en juego. La reflexión al cierre de ese momento es significativa: “sí me parecía molesto, grotesco. Ahora, hoy en día digo como eso era no sé si era una suerte de exploración, algo pasaba por la cabeza de quien lo estaba haciendo, algo, ahora que soy profe lo digo, algo pasaba en su casa.”

El muro de los afectos: entre la vergüenza y el autoreconocimiento.

La adolescencia del *profesor Mario Conde* estuvo marcada por una integración a círculos sociales adultos, a sus 15 años asistía a bares con amigos de 20 y 21 años, aprendió a bailar con mujeres mayores, escuchó conversaciones sobre sexualidad. Una reflexión que en su historia de configuración afectiva particular resulta relevante: “me sentía feo, muy feo”. Su autopercepción coexistió con una paradoja de vida social muy activa: “me llamaban, me convocaban, me sentía protegido”.

En los círculos sociales de las personas más adultas que frecuentaba había consumo de marihuana, pero él se mantuvo en el alcohol por “susto”, lo que revela los límites

autoimpuestos en la experimentación. El consumo de alcohol como tecnología de integración, de pertenecimiento: “tomé mucho, tuve mucho consumo de alcohol”. El *profesor Mario Conde* fue selectivo en el consumo lo que devela un habitus de clase que permite ciertos excesos, pero también las fronteras que se demarcan entre el límite y el cuidado de sí mismo.

La política como lugar de restauración y los afectos para ser reconocido

Uno de los momentos cruciales de transformación para el profesor Mario Conde sucede a los 17 años, con su politización: “empiezo a ir a cafés, a bohemias, empiezo a leer marxismo”. Realiza un contraste entre sus primeros círculos sociales que como dice “no estudiaron, están en otra en el presente, trabajando muy duro, resistiéndola fuerte”, “todos esos manes que estaban en esa farra y el resto de las mujeres no la pasaron bien después”. Iniciar una militancia marxistaleninista hizo las veces de lo que él mismo denomina “salvación”, “siento que me salve”.

En este caso la política opera como tecnología de reconfiguración subjetiva, le permite fugarse de trayectorias de clase marcadas por el estancamiento que deviene de abusos en el alcohol, entonces el *profesor Mario Conde* hace de su trayectoria académica el capital cultural que le posibilita movilidad social.

Posteriormente, el encuentro con su primera pareja relevante, con quien construyó un hito en la reconfiguración de sus nociones sobre sexualidad. Una relación de 11 años que inició a los 19 años, reconocida como su primer amor: “fue entender que de por medio hay una emocionalidad, un sentimiento que uno llama enamoramiento, amor”. La describe como “guapa”, “de carácter recio”, revela una conversación que le cambió su autoconcepto: “es que tú eres muy atractivo para todas las viejas del semestre, no solo por lo físico, sino porque dice cosas muy interesantes”.

Esto en términos de Butler (2002) muestra que: el sujeto se constituye en la interpelación con el otro que lo nombra como deseable. En ese sentido el capital cultural acumulado (lecturas marxistas, vocación política, capacidad oratoria) se tradujeron en capital erótico, dicha transformación reconfiguró radicalmente su autopercepción: “empecé a entender que era

atractivo a otras personas no por mí mismo, sino porque ella vio algo en mí que yo no había visto”

La experiencia docente: Cuestionamiento de los lugares de poder

El *profesor Mario Conde* ingresa a las instituciones de educación superior como educador con 26 años, en ese momento de su vida describe que, experimentó por primera vez una “sexualidad activa”: “yo salí con mujeres casadas, salí con mujeres eh, mayores, con mujeres menores, profes, eh, y viene el ser profe en la universidad”. Lo identifica como un momento de transformación profunda: “todo se fue a la mierda, mi noción de sexualidad”.

La vivencia de exacerbar sus experiencias eróticas concuerda con un posicionamiento en una jerarquía académica que lo vuelve deseable. Reconoce que en los primeros años de ejercicio docente tuvo encuentros con estudiantes universitarias: “salí con chicas de la universidad” describiendo una práctica que él mismo problematiza cuando la observa en retrospectiva, entiende que había una diferencia etaria era muy mínima ya que llegó a los 26 años sin embargo reconoce que esto no anula jerarquía existente: “si bien no era profesor de ellas, era profesor del programa en el que ellas estudiaban, allí había una jerarquía.”

En este punto reconoce un movimiento transformador sobre sus lugares de enunciación sobre la sexualidad, un cuestionamiento feminista: “la movilización social de las mujeres, las denuncias públicas que empezaron a hacer parte de la cotidianidad en las universidades”. Pero hubo algo que fue más interpelador que los escraches, las confrontaciones de sus amigas militantes feministas: “marica, pero tú saliste con fulana”, dichos cuestionamientos generaron lo que describe como “un quiebre en la noción de sexualidad”, que le llevaron a interpelar sus prácticas: “ser cuidadoso con mis actos, cómo miro, qué digo, cómo me relaciono.”

La reflexión sobre el poder que ejercen docentes hacia estudiantes universitarios alcanzó una dimensión ética profunda: “probablemente antes de toda esta movilización todas mis prácticas habrían calado ahí”; reconocer que sus prácticas en la primera etapa de su experiencia como docente universitario podrían ser leídas en la actualidad como abusivas, evidencia un proceso de concientización respecto a las asimetrías de poder que suceden en las relaciones eróticas en el ámbito pedagógico.

El cuidado de sí como acto pedagógico

La ética del cuidado se hace carne en dimensiones del ejercicio docente del *profesor Mario Conde* que evidencian cómo las interpelaciones feministas reconfiguraron sus nociones sobre sexualidad-poder-pedagogía. Su experiencia docente puede leerse en diálogo con la noción foucaultiano de cuidado de sí, no como algo abstracto, sino como un trabajo reflexivo y continuo sobre la propia conducta: cómo mira, qué dice, cómo se relaciona, con sus estudiantes para hacer posible el cuidado de los otros. (Foucault, 2000, p. 264).

Hacer de la interpelación una práctica política hace alusión a la decisión de cuestionar comentarios y gestos sexistas de colegas, en vez de dejarlos pasar como chistes o prácticas innatas. En el relato del *profesor Mario Conde* esto se evidencia cuando responde a compañeros profesores que naturalizan el piropo hacia sus estudiantes -“ahora ya no le podemos decir a una estudiante que está muy linda”, frente a lo cual el *profesor Mario Conde* responde: “Pues no, cabezón porque ella no va a tu clase a escuchar ese tipo de cosas, eso qué tiene que ver con tu saber pedagógico”. Confrontar, incluso en espacios informales: “Hoy no, hoy no. Ni en la casa, ni con mi papá, ni con mi mamá, ni con mis amigos...”, lo que demuestra una politización en los espacios más cotidianos.

El trabajo como profesor con grupos de estudiantes exclusivamente de mujeres le permitió hacer otras lecturas: “estar con 40 mujeres puede explotar la emocionalidad, mujeres que estudiaban en la noche, mayores, que eran violentadas en sus casas. Tal vez el sitio seguro era la clase”. La sensibilidad hacia las experiencias de sus estudiantes en ámbitos económicos y afectivos transforma el aula en lo que podría denominar, siguiendo a hooks (1994, 2003), un espacio de sanación: un lugar para hacer comunidad y esperanza en donde las violencias estructurales puedan nombrarse y colectivamente re-elaborarse.

Por otro lado, la gestión del deseo se transformó y su práctica actual de interpelar a los colegas, evidencia cómo construye acciones para gestionar de manera consciente este tipo de situaciones, cuando alguna de sus estudiantes en la actualidad expresa atracción, el profesor Mario Conde, se limita a responder: “gracias” palabra con la que cierra la conversación. De igual forma reflexiona: “no deja de inflarle el ego, pero no volvió a suceder nada”, esta acción no deviene de mojigatería sino del entendimiento político de las asimetrías, dice el profesor Mario Conde: “no caer en las trampas de la vanidad”.

Figuraciones que impactan sin ser mencionadas.

Develar tensiones entre sus posicionamientos concretos y las figuraciones que se manifiestan de manera implícita, por ejemplo, que aun cuando el *profesor Mario Conde* se identifica como “una persona heteronormada”, las lecturas feministas y tener estudiantes LGBTIQ+ lo confrontan y lo retan a revisar esas autodefiniciones. Esa interpelación es visible cuando narra que: “chicas se acercan a decirme que les gustó y también algunos chicos”, su respuesta en ambos casos es: “les agradezco el gesto”. Al mantener su respuesta sin generar distancia ni ridiculizar a los estudiantes gays, que lo abordan de dicha manera, desestructura el guion heteronormado sobre quién puede expresar atracción y /o admiración, lo que reconfigura su experiencia docente.

Así mismo devela la capacidad de reconocer su privilegio masculino al reconocer que “habría calado” en prácticas que hoy son señaladas y reconocer que la política fue su “salvación”, ya que a través de la militancia se abrió a la conciencia política y socializó con quienes le permitieron reflexionar sobre las jerarquías de poder en la relación estudiante-profesor, reconocer cómo este accionar militante es una fuga a destinos de clase.

Después de varios trasegares y transformaciones profundas su concepto del amor y la sexualidad como “ejercicio de cuidado mutuo” plantea una ética relacional que va más allá del placer individual.

Masculinidades que se transforman

La historia del *profesor Mario Conde* muestra cómo las figuraciones familiares del cuidado corpóreo establecen una base que pese a situaciones asociadas al alcohol y lugares de privilegio masculino son recuperadas y reelaborados a través de interpelaciones político-feministas. Su trayectoria de vida muestra un proceso de transformación desde lo que podría nombrar masculinidad hegemónica irreflexiva hacia una masculinidad crítica que se interpela y está en construcción permanentemente.

Su trasegar en la militancia política es una práctica que hace las veces de tecnología de transformación subjetiva, es decir, un conjunto de prácticas, vínculos y discursos a través de los que le permiten trabajar en sí mismo, analizando sus convicciones y reconfigurando la manera de habitar los lugares de poder; pero sigue siendo la interpelación de las amigas y

colegas feministas la que genera la transformación más profunda. No es casualidad que identifique este cuestionamiento como el hito que transformó sus nociones sobre sexualidad, al marcar un antes y un después en la manera en que comprende las relaciones en su experiencia docente.

La metáfora de “no caer en las trampas de la vanidad” concentra una ética de la contención a partir de la reflexión donde el deseo no es negado, pero si gestionado desde posturas políticas. En ese sentido, su práctica actual evidencia lo que Connell (2015) propone como “masculinidad de protesta” (p. 164) la cual no rechaza a la defensiva los cuestionamientos feministas sino que los incorpora en una práctica constante de vigilar sus propios privilegios.

En esta experiencia se revela un caso de toma de conciencia sobre los mecanismos que operan en las figuraciones hegemónicas que configuran la manera de ser “hombre”, pese a que fue un proceso complejo, que en palabras del *profesor Mario Conde*: “me confrontó mucho” logro una transformación radical. De hecho su disposición para hacer parte de esta investigación y compartir sus reflexiones reconociendo prácticas pasadas problemáticas, constituye una experiencia docente que desnaturaliza jerarquías de género existentes en el campo académico, esto lo planteó, entendiendo que develar su mundo interior en algo tan íntimo como la sexualidad no es tarea sencilla.

La educación para el *profesor Mario Conde* se sitúa no como un espacio neutro sino un escenario donde se actualizan y potencialmente se transforman las figuraciones sociales sobre sexualidad. Durante la entrevista insistió en que “el saber pedagógico tiene que ser humanista”, lo que reitera su comprensión de la pedagogía como práctica política donde ningún gesto es inocente y todo silencio es cómplice.

Astromelia: Una vida de resistencias políticas y de libertad a través de la danza

Una niña que vivió dentro sí

La experiencia del diario despertó en *Astromelia* una reflexión sobre la extensión de su vida: “esta vida ha sido larga, larga... Si una se sienta a pensar y a conversar todo lo que tiene adentro da para escribir más de un libro”. Siendo una profesora con amplia trayectoria en la universidad, el ejercicio escritural del diario no adoptó la forma de texto clásico, sino que

“plasme palabras que para mí significan ideas”, fragmentos que condensan memoria de sus afectos y que se articula con situaciones que ha vivido en su trayectoria de vida.

El reconocimiento retrospectivo de *Astromelia* le permitió reconocerse entre lugares contradictorios: “fui una niña muy abandonada, pero también muy acogida”, la simultaneidad entre abandono y acogida le permite ver que la soledad no queda reducida al aislamiento sino a un profundo espacio de construcción interior: “yo fui una niña que vivía en soledad, pero me habitaba muy dentro de mí.”

El juego en *Astromelia* se convierte en un dispositivo de tecnología de resistencia temprana, es decir, en práctica lúdica cotidiana en la cual se permite otras maneras de estar en el mundo, produciendo alivio respecto a posibles tensiones familiares y apertura márgenes de libertad frente a mandatos de género y violencias que “no comprendía o veía”, menciona: “el juego yo creo que fue como una manera de resistir quizás otras cosas que no comprendía o que no veía”.

Su capacidad de habitar el juego como un espacio de libertad prefigura lo que será una constante en su vida: la construcción de autonomía dentro de estructuras opresivas. Nombra que el juego tuvo un carácter colectivo donde hermanos, primos y vecinos establecieron una economía afectiva alterna a la familia nuclear, lo que significa una red de cuidado que sale del eje mamá, papá e hijos: “yo pienso que el ser niño es un ser colectivo, no exclusivamente con mamá y papá sino con primos, tíos”.

Silencios cómplices y violencia en las estructuras sociales.

La familia de *Astromelia* presenta una configuración propia de las familias clase media-baja de los años 60: 11 hermanos, dinámicas reproductivas que ella misma identifica, “terrible, pobrecitas mis abuelas y las abuelas de esa época”. Sus progenitores aunque presentes físicamente ausentes afectivamente: “yo no recuerdo a mis papás cerca, estaban demasiado ocupados, recuerdo a mis primos armando cambuches, pescando”.

Dicha ausencia de sus figuras progenitoras no se establece como vacío sino como apertura a otras formas de cuidado. Sus tías jóvenes con 8 o 10 años más que ella, como figuras de cuidado y acogida: “fueron quienes nos acogieron, jugaban con nosotros todo el tiempo”. Su vida infantil estuvo entre Villavicencio (“era un pueblo, los niños eran muy libres) y Bogotá,

marcas geográficas afectivas donde la ruralidad permite ciertas formas de libertad impensadas en una ciudad como Bogotá.

Su infancia leída hoy como inconsciente de género: “nunca me pregunté por ello, yo era una niña y ya.”. Esta convicción coexiste con una temprana atracción heteronormada: “me gustaban los niños, pero que fueran bonitos” (entre carcajadas). De hecho, cuenta un sueño que tuvo en su infancia con un niño por el que sentía atracción: “haber soñado con ese niño y que viviáramos en el jardín y que éramos esposos” refleja la temprana introyección de narrativas románticas recordando que las infancias también son sujetos que habitan dimensiones sexuales.

Las violencias impregnadas en el cuerpo

De la infancia a la preadolescencia de *Astromelia* estuvo marcada por la violencia sexual callejera. Entre los 10 y 12 años, las experiencias de acoso en el transporte: “unos tipos nos manoseaban en el colectivo”, refiriéndose a ella y su hermana. Este hecho instala lo que Ahmed (2010, pp. 110-112; Ahmed, 2019, pp. 14-16) denomina fenomenología del miedo: los espacios públicos se develan como territorio hostil para los cuerpos feminizados. La respuesta ante la agresión es el silencio por miedo: “nosotras nos asustábamos, pero no hablábamos de ello, no recuerdo contárselo a mi familia”.

Estos desafortunados eventos emergen generando consciencia de género, dice *Astromelia*: “entonces uno ya empieza a sentir, qué es lo que pasa aquí”, el contraste con lo que también nombro pero de manera muy concreta y buscando cerrar el tema: “hechos ya a nivel familiar de los que no quiero hablar”, develan capas de violencia sexual en la calle que nombra aunque nunca hablo con su familia y en la casa, sobre lo que prefirió no ahondar, pero que refirió así, “cuando son cercanos uno no lo entiende, quedan guardaditos en el inconsciente”.

Hay una particularidad en la memoria de *Astromelia* y es su facilidad para recordar fechas puntuales. Relata, por ejemplo, que la menstruación llegó sin preparación previa el 12 de diciembre de 1970: una madre que poco explicó, un cuerpo que debe cargar con lo que ella denomina como “el pañal” y la situación hecha objeto de comentarios familiares: “ya *Astromelia* se desarrolló”. El episodio que emerge como incómodo: “algo incómodo, ya me va a venir, cuidado, me voy a manchar”. Una vez más las figuraciones hegemónicas asociadas

a los roles de género operan sobre su experiencia: ella debía estar pendiente de no mancharse, por la vergüenza que esto podría generar.

El amor un hecho libertario y la universidad la bienvenida a la revolución

La trama narrativa de *Astromelia* organiza su vida en momentos donde la ruptura y continuidad del amor y la política se enlazan de manera poética. A sus 13 años cuenta cómo conoció a Hector: “todo roquero, tenía cabello largo, pantalón descaderado, rooooojo”. El rojo lo nombra con demasiada emoción, ese primer amor coincide con el rock, la contracultura, las fiestas familiares que evocan el recuerdo del padre: “mi papá puso afiches en la casa, como una discoteca, ponía strober”.

Luego vino un cambio de relacionamiento afectivo, de Héctor pasó a conocer a Fernando a los 14 años, recuerda con precisión: “me cuadré con él un 26 de julio”, lo que marca un hito en su biografía de manera vertiginosa. Con Fernando sintió que su cuerpo le decía: “haga lo que quiera”, como ella menciona, la sexualidad se expandió, menciona ese acontecimiento como un enamoramiento avasallador del cual llegó el embarazo a los 15 años y un matrimonio a la par, lo relata así: “para mí fue libertad, para mí eso fue una muestra de libertad de hacer yo lo que quería”.

El matrimonio en plena adolescencia, en el que ella lo menciona con alegría es una manifestación de lo que Lauretis (1996) denominaría tecnología de género subvertida: hacer uso de las estructuras patriarcales como el matrimonio para huir de otras opresiones como la familia. Astromelia reflexiona: “muchos años después un psicoanalista me dijo que había quedado embarazada para sentirme vida, amada”

La universidad un espacio de transformación radical

Ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional en la década de los 70, siendo madre y trabajando en un jardín infantil que heredó de su madre, marcó un hito transformador fundamental. La universidad de los años 70 con su agitación política: “me encuentro pues

con un movimiento estudiantil fuerte, leíamos de verdad, discutíamos los textos con argumentos, no para las clases sino para transformar la sociedad”.

A la par, el encuentro con el feminismo en la lectura: “yo me leí el informe Hite, entendí que podía tener orgaasmos”, menciona con alegría, publicado en 1977 sobre el estudio de la sexualidad femenina. Esto funciona como tecnología de concientización, es decir, un dispositivo político y discursivo que propició el hecho de darle nombre a su placer, debatir la idea androcéntrica de deseo: “los que podían sentir placer eran ellos, los varones” y situarse como sujeta de deseo: “legitimar que eso que yo sentía que era placer lo podía sentir sin temor, porque los que podían sentir placer eran ellos, los varones. No, yo también soy sujeta de placer”. Lo que Audre Lorde nombra la erótica del poder, lo que abre el campo al placer como fuerza vital y capacidad de autonomía.

El estar inmersa en la universidad le facilitó consolidar redes afectivas con otras mujeres: “mis grandes amigas, desde esa época nos conocimos”. Este tejido social le permitió sostener todo lo que vivía: su maternidad, trabajo, militancia, estudio. Ella lo sintetiza así: “yo fui muy afortunada en la vida”.

La danza sintetizando la historia de un cuerpo libertario

Durante la conversación con *Astromelia* retomo la danza como práctica de libertad: “yo vine a este mundo a bailar, mi familia disfrutaba como bailaba rock”, la danza como expresión de alegría en su infancia, como lenguaje de coqueteo en la adolescencia y como práctica cultural en la vida universitaria, cuando menciona que hizo parte de todas las electivas de danza. Aquí es importante subrayar que, en contraste con las situaciones de control, violencias y silencios que ella misma narra en el ámbito familiar, el baile se convierte para *Astromelia* en un espacio donde se siente viva, con agencia sobre su cuerpo y reconocida, dice: “yo vine a este mundo a bailar”.

En ese sentido su cuerpo danzante es el cuerpo que toma agencia: “había una presentación en el colegio, me metía, había un coro, me metía, era del grupo de guitarra, yo era la que estaba donde estaba la música”. Esto se contrasta con lo que sucede al ir hacia adentro, a ensimismarse: “empezaron a salir los traumas de la infancia, empecé a cohibirme, empecé a protegerme”.

El ejercicio docente como práctica de libertad

El ejercicio actual de *Astromelia* evidencia la reconfiguración de su experiencia vital. Ya que es encargada de una clase en la que los futuros Licenciados se preguntan: “¿Quién soy?, ¿Quiénes somos?, ¿Quién es ella? Y los mandatos sociales del acto de ser maestra”.

Ejerció como directora de un jardín infantil con una trayectoria basada en la pedagogía alternativa, lo que le permitió establecer principios experienciales: “eran niños, niñas, jugando, aprendiendo, cometiendo errores, nunca censuré el error, era parte vital del aprendizaje”. De hecho, plantea un recuerdo asociado al sistema sexo-género: “en la época de Shakira, había un niño que decía que él era Shakira, se comportaba como la cantante”, su respuesta fue la libertad, la cual evidencia una práctica muy actualizada a los discursos sobre sexualidad que predominaban en esa época.

Algo que se presenta también en sus narrativas de manera predominante es la lectura como tecnología de comprensión: “para complementar las reflexiones o las vivencias que yo he tenido, he tenido que leer mucho, yo encuentro respuestas en lo que leo”. Dicha práctica la nombra como su salvación: “lo que me salvó en medio de todo”, lo que hace que articule su experiencia con la teoría, de hecho, propone: “si yo no sé, no opino, sería irrespetuoso, siguiendo a Jaime Garzón a quien he admirado mucho, hay que leer para hablar”.

Incluso reflexiona sobre a sus límites como educadora de educadores, sobre estudiantes particulares: “me reta, me moviliza mal”, reconoce: “me declaró que no soy la persona que puede atenderla a ella” lo que permite vislumbrar una ética del cuidado que la involucra a ella misma, como práctica política de autocuidado. Lo que se convierte en una enseñanza implícita de que no se trata de salvar a todos, sino de reconocer los propios límites y capacidades en la acción pedagógica.

Lo que se ve no se pregunta, recordando a su admirado Juan Gabriel

La heterosexualidad como una certeza, sin que se convierta en un lugar que quienes le rodean deban habitar. La identificación clara de *Astromelia*: “yo soy muy heterosexual”, pero el reconocimiento de sus estudiantes con orientaciones sexuales diversas, permite ver cómo una figuración social hegemónica no es una cárcel en *Astromelia*, su discurso y su identidad sexual, no constituyen un lugar obligatorio de habitar.

La manera en que reelabora las experiencias de violencia sexual y abandono como motor de transformación aparece en su relato en la convicción de que: “esa misma que tú llamas alma, te pone lo que tienes que vivir para crecer”. Esta afirmación dirigida a mí y que pone en tensión mis lugares de enunciaciones espirituales y su propia convicción atea, deja ver cómo reconoce que aquello que vivió, fue doloroso, pero se ha convertido en su motor de transformación.

Por último, su familiaridad con los libros desde temprana edad se convierte en lo que ella misma nombra como: “más que un diálogo, una posibilidad de encontrar significados, conceptos, formas de entender la vida”, estableciendo que el saber intelectual le ha permitido desenvolverse en el mundo.

Una trayectoria de vida hecha fortaleza, autonomía y ternura radical

Respecto a la pregunta sobre qué le diría a la niña que fue, *Astromelia* propone una ética del acompañamiento: “tendría en cuenta su esencia, esa niña es así, no para cambiarla, sino para reconocerla”. Lo que permite ver una comprensión de la singularidad de cada trayectoria vital, esa niña: “siempre encontrará el camino a personas que le den la mano, le diría que confíe en su proceso”, reconociendo que el cuidado deviene del tejido social y proponiendo una invitación final: “si siente que quiere que alguien la acompañe, que lo diga explícitamente, que le busque”. Lo que converge entre autonomía y vulnerabilidad, aprender a pedir ayuda como un acto de agencia, no de debilidad.

Al cierre de la conversación le conté sobre el concepto de figuraciones sociales, a lo cual respondió: “no conocía el concepto, tiene que ver con la socialización” evidenciando una vez más, la apertura intelectual que la caracteriza. Cuando describe el concepto, me dijo: “eres tú la dueña de tu identidad, tienes que hacerla consciente para poder transformar lo que ya no resuena contigo para poderlo transformar y no repetir”.

Astromelia realizó una crítica poderosa a la academia: “la esquizofrenia de la academia”, “tratar mal a los otros, creer que yo soy la que sé, que es lo que le pasa a muchos esto es en la universidad” refleja una comprensión de que la coherencia ético-política debe estar en todos los espacios vitales, no tiene lugar una opresión académica que desconoce los saberes y los señala como no legítimos.

El recorrido de la trayectoria de *Astromelia* refleja lo que Walsh (2013) denomina pedagogías decoloniales en acción: la construcción de pacientes “grietas” en el sistema donde se posibilitan otras formas de ser y estar. Su historia refleja cómo las violencias estructurales pueden ser comprendidas y potencialmente transformadas. Al abrir la conversación planteó una frase muy potente: “yo fui una niña que vivía muy dentro de mí”, encuentra sentido cuando abre su mundo interior de manera cuidadosa y pone límites.

Astromelia vive la lectura y la danza como esos lugares donde puede olvidar el mundo y sus dinámicas complejas, los libros se convirtieron en interlocutores cuando los humanos no podían escuchar, el movimiento como resistencia y el cuerpo como un territorio de libertad, ella misma sintetiza: “yo vine a este mundo a bailar”.

Sus actos pedagógicos emergen como la posibilitación de espacios donde cada individuo encuentre su ritmo, su jardín infantil fue un espacio de coherencia político pedagógico, allí y en sus clases en la Universidad Pedagógica Nacional ha propiciado el espacio donde cada quien pueda: “ser lo que le guste, lo que disfrute”, en sus propias palabras.

Astromelia ha hecho un trabajo de reconocimiento de sus dolores más profundos a través de terapias como el psicoanálisis para no replicar sus huellas de dolor en la práctica profesional. Plantea como la superación del dolor no es algo definitivo, sino una elaboración continua. A su edad, la de una mujer poderosa, sabia y con recorrido amplio continúa ejerciendo, transmitiendo una de las figuraciones más potentes: la vida como proceso abierto, donde la transformación no tiene edad ni caducidad.

Experiencias entrecruzadas: análisis transversal de las figuraciones en Unicornio Piadoso, Profesor Mario Conde y Astromelia

A partir del análisis de las tres trayectorias de vida, propongo patrones comunes y diferencias significativas respecto a cómo las figuraciones sociales sobre sexualidad se configuran y maniobran en las experiencias docentes. Como se planteó en el marco teórico, desde Norbert Elías, las figuraciones operan en la interdependencia entre sociogénesis (las instituciones que transfieren normas sobre sexualidad) y psicogénesis (la interiorización de dichas normas). En el caso de las tres experiencias abordadas, las interdependencias se develan con claridad: las familias como primera tecnología del silencio en el caso de *Unicornio Piadoso* y

Astromelia, la escuela como escenario donde se habitúan prácticas sexuadas sin nombrarlas, el servicio militar como un lugar de disciplinamiento heteronormado para *Unicornio Piadoso*, las militancias políticas de izquierda como espacios de concienciación para el profesor Mario Conde y *Astromelia* y, para los tres la Universidad Pedagógica Nacional como un escenario de reparación emocional que marca un hito en sus trayectorias de vida.

Durante las tres historias el “muro de los afectos” (Elías, 2006, 2009) opera como dispositivo regulador: miedo inscrito en el cuerpo de *Astromelia* tras las violencias por acosos sexuales, vergüenza frente al abuso en *Unicornio Piadoso*, vanidad cuestionada en las experiencias del profesor Mario Conde. Pese a ese panorama, emergen fisuras: el placer de bailar para *Astromelia*, la erotización del diario en *Unicornio Piadoso* y el deseo como “capital erótico” en el profesor Mario Conde. Lo que devela que las figuraciones no tienden a ser estructuras herméticas sino campos de disputa donde se encuentran mandatos hegemónicos y posibilidades de transformación de los mismos.

Respecto a las diferencias entre las tres trayectorias, están mediadas por generación, género y clase. En el caso de *Unicornio Piadoso*, siendo un hombre cisgénero homosexual de clases populares, vivió violencias sexuales en contextos hipermasculinizados (colegio y ejército) donde la homofobia operó como castigo a su orientación sexual. El profesor Mario Conde, hombre cisgénero heterosexual de clase media-baja, con un cuidado muy certero por parte de su padre y madre y accedió a privilegios masculinos que posteriormente fueron cuestionados por sus allegadas que militan en los feminismos, lo que conlleva a lo que el menciona como una transformación en su comprensión del poder pedagógico. *Astromelia* mujer cisgénero heterosexual proveniente de clase media-baja, vivió violencias de género (acoso callejo, presunta violencia familiar que nombra de manera muy amplia) y, a partir del matrimonio adolescente, se fuga de opresiones que sentía que vivía en su cotidianidad.

Frente a lo generacional también suceden diferencias a destacar: *Astromelia* ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional en los años 70, un momento de furor en los movimientos sociales colombianos y en el que ella accedió al feminismo (por ello nombra el Informe Hite): el profesor Mario Conde y *Unicornio Piadoso* ingresan cerrando los 90 e iniciando el 2000, en dicho contexto las sexo género disidencias ya se nombran, pero sigue operando a la par la patologización y el estigma. Dichas diferencias intergeneracionales configuran la manera en

que se apalabra la experiencia, un ejemplo es que mientras que *Astromelia* logró nombrarse “sujeta de placer” en los años 70, *Unicornio Piadoso* al cierre de siglo sentía que “estaba enfermo” por su orientación sexual.

En ese sentido, sobre el objetivo central de esta investigación: analizar cómo las figuraciones sociales inciden en las experiencias docentes, lo más relevante del análisis transversal fue reconocer cómo cada trayectoria ha transmutado figuraciones hegemónicas en acciones que transversalizan sus experiencias docentes. *Unicornio Piadoso* transmuta los “sobres sellados” en una pedagogía del cuidado donde ningún estudiante debe sentir vergüenza por ser quien es; el *profesor Mario Conde* se cuestiona el privilegio masculino verificando de manera constante sus gestos y palabras y *Astromelia* hace de sus vivencias familiares y emocionales un motor para transformarlas a través de la libertad corpórea sin censurar el error ni imponer mandatos de género sobre sus estudiantes. Siguiendo a Walsh (2013), estas experiencias generan “grietas” en el sistema: experiencias docentes donde se disputan las hegemonías desde adentro.

El ejercicio narrativo (diario y entrevista) fue, relevante ya que siguiendo a Ricoeur (2006) las tres trayectorias organizaron “eventos dispersos” en tramas con sentido, lo que promovió la identificación de cómo las figuraciones en efecto pueden condicionar y, simultáneamente, si se hacen conscientes pueden llegar a generar procesos de transformación.

Finalmente, el ejercicio de análisis responde a los objetivos de investigación planteados, evidenciando que las figuraciones sociales sobre sexualidad inciden en las experiencias docentes, no de manera determinista sino, como un lugar de disputa permanente que, cuando se reflexionan críticamente, permite abrir grietas para la transformación pedagógica.

Figuraciones encarnadas: concientización a través de las narrativas.

Para concluir el presente análisis me permito plantear que las trayectorias de vida de *Unicornio Piadoso*, *Mario Conde* y *Astromelia* son ejemplo vivo de que las figuraciones sociales sobre sexualidad no determinan la experiencia docente por completo, sino que se convierten en disputas internas que se actualizan, resisten y reconfiguran. Los tres educadores de futuros Licenciados compartieron conmigo sus historias más profundas, marcas de violencia que cada uno transmutó a su manera y desde su lugar de enunciación, convirtiendo

esas heridas en propuestas de transformación pedagógica que son una respuesta contestataria a las opresiones vividas.

Se develaron tres dimensiones de cómo las figuraciones sobre sexualidad inciden en la experiencia docente universitaria:

1. La memoria corporal como fundamento pedagógico, el cuerpo que no olvida. En el caso de *Unicornio Piadoso* quien transformó el trauma del abuso en una “pedagogía de la acogida radical” como la mencionó durante la entrevista, esta pedagogía donde ningún sobre debe sellarse de manera codificada porque pueden existir espacios donde ser reconocido, sin ser violentado. Por otro lado, el *profesor Mario Conde* quien hizo de la interpelación feminista de sus colegas y amigas en un asunto de vigilarse a sí mismo sobre sus privilegios y transformar prácticas encarnadas de la masculinidad hegemónica. Finalmente, *Astromelia* quien hizo del abandono un espacio libertario, promoviendo en el acto educativo que cada quien pueda “ser lo que le guste”. Lo anterior no como olvido de las situaciones dolorosas sino como catapulta de lo vivido a la construcción de espacios pedagógicos que se re-elaboran continuamente.
2. Para las tres educadoras la universidad fue un lugar que transformó su vida, el ingreso a la educación superior marcó rupturas con destinos de clase y género aparentemente inevitables. La academia como espacio donde, parafraseando a hooks, es posible ser libre. *Unicornio Piadoso* encuentra en la UPN el “abrazo materno y paterno”; el *profesor Mario Conde* hace del capital cultural su capital de reconocimiento y *Astromelia* encuentra una red de afectos que le permite sostener su maternidad adolescente con la militancia feminista de la época.
3. El llamado a la coherencia ético-política, los tres docentes reconocen que no basta con un discurso progresista si se mantienen prácticas opresivas en el aula y en otros espacios. Lo sintetiza Astromelia: “la esquizofrenia de la academia, el maltrato a los saberes que no concuerdan con sus miradas”, refiriéndose a las miradas de docentes universitarios. Dicha coherencia no como la cúspide de la montaña, sino como un lugar permanente de reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

La investigación hasta este punto refleja que abordar las figuraciones sobre sexualidad a través de una perspectiva pedagógica decolonial y feminista es un ejercicio de urgencia política y colectiva. Lo relevante en este estudio fue evidenciar que los y las docentes universitarias que acompañan a los futuros Licenciados no son sujetos neutros, sino individuos marcados por figuraciones sociales sobre sexualidad que ineludiblemente permean sus prácticas pedagógicas por su trayectoria de vida. Al reconocer sus historias y elaborarlas, se abre la posibilidad de lo que Walsh (2013, p. 20) llama pedagogías decoloniales: prácticas educativas que fisuran el sistema desde adentro, propiciando grietas por donde emergen otras formas de construir el conocimiento.

Mientras construía este documento, tuve un sueño, estaba dando una clase y alguien señalaba mis prácticas pedagógicas porque me enfocaba en reconocer las particularidades de los estudiantes, en el sueño le dije a la persona que me refutaba: esto se llama intimidad pedagógica y la voy a hacer respetar. Mencionó esta anécdota porque fue lo que sucedió en las tres conversaciones profundas, complejas, movilizadoras, donde lo personal se torna político y lo político se reveló encarnado en los cuerpos de quienes hacemos educación. En ese sentido reitero que la educación sexual integral no debe ser reducida a contenidos curriculares sobre anatomía y prevención de ITS, estas historias mostraron que toda educación es sexual porque las prácticas pedagógicas transmiten figuraciones sobre los cuerpos, la forma en que deseamos, la manera en que concebimos el sistema sexo-género.

En ese sentido, la pregunta no es si educamos sexualmente sino qué figuraciones reproducimos o transformamos como educadores en la formación de futuros Licenciados. Las trayectorias de vida de *Unicornio Piadoso*, *el profesor Mario Conde* y *Astromelia* visibilizan la urgencia y necesidad de transformar las heridas en pedagogías libertarias, no desde el silenciamiento de lo que duele sino desde la elaboración colectiva y política de las violencias estructurales.

Por último, respecto a los objetivos de investigación planteados, el análisis permite concluir lo siguiente:

Frente al objetivo general, analizar las figuraciones sociales internalizadas sobre sexualidad y su incidencia en las prácticas pedagógicas, puedo señalar:

Las trayectorias de vida de *Unicornio Piadoso*, *profesor Mario Conde* y *Astromelia* evidencian que las figuraciones maniobran como filtros que configuran qué se silencia y qué se nombra en el aula, pero que a través de la narración y hacerlas consientes a través de métodos de trabajo en sí mismos, pueden posiblemente transformarse en pedagogías del cuidado. El trabajo en ejercicio biográfico a través del diario y la entrevista accedió a “sobres sellados” o “memorias encapsuladas”, lo que promovió una reflexión sobre sus trayectorias de vida que reconocen que han aportado como insumos de autorreflexión en su experiencia docente.

Las figuraciones sobre sexualidad a partir de las historias contadas evidencian que son tramas de interdependencia relacional que están inmersas en el aula. Entre el muro de los afectos con las emociones que movilizan vergüenza, miedo y culpas hacia la posibilidad de habilitar lugares de ternura radical y la eventualidad de pensar aulas que hacen las veces de espacios de reparación. Al problematizar las figuraciones a la luz de marcos críticos (feminismos, decolonialidad, interseccionalidad, entre otros...) y de una investigación encarnada, la ESI se posiciona como un eje que podría reorientar el posicionamiento docente de mandato hegemónicos que conductualizan los cuerpos hacia una ética del reconocimiento y el cuidado.

Respecto al primer objetivo específico identificar nociones de sexualidad presentes en las trayectorias de vida:

Se reconocieron nociones configuradas sus infancias: el olor de la guayaba en *Unicornio Piadoso*, el baño compartido en el *profesor Mario Conde* y el juego como acto de resistencia en *Astromelia*, mediados por situaciones complejas como violencia sexual, silencios familiares, sensaciones de abandono, pero a la par emergieron fisuras que reconocen el placer como derecho y la posibilidad de la autonomía corpórea. En *Unicornio Piadoso*, el olor a guayaba devela el descubrimiento de sensaciones de placer en la infancia; en el *profesor Mario Conde*, el baño se convierte en un escenario que le enseña sobre límites y cuidado de su propio cuerpo; en *Astromelia*, el juego, la danza y el compartir en familia extensa se convierten en actos de esparcimiento.

Estas nociones evidencian que la sexualidad se teje en la intersección de clase, género, corporalidades e instituciones: hogares atravesados por el silencio, una escuela que reprime a quien denuncia la violencia sexual, el servicio militar como lugar de disciplinamiento heteronormado y la universidad como espacio de reparación y cuestionamiento gracias al conocimiento que allí se construye. Al tiempo, en las tres trayectorias de vida se nombra el placer, la curiosidad y la autonomía que desborda la norma: la excitación infantil de la que no se habla, la confianza consolidada construida del cuidado familiar al recordar que el cuerpo es valioso y se pueden poner límites. Dichas fisuras son importantes, porque evidencian la posibilidad de persuadir las figuraciones sociales y asumir posturas de transformación a través del conocimiento de sí mismos.

El segundo objetivo específico comprender cómo se configuraron biográfica y socialmente:

Las figuraciones se instituyeron en interdependencia entre sociogénesis (familia, escuela, servicio militar, militancia política, universidad, matrimonio) y psicogénesis (interiorización afectiva), allí el “muro de los afectos” hizo las veces de dispositivo regulador de lo que se dice y no se dice en cada trayectoria. En *Unicornio Piadoso*, la familia y la escuela fueron las primeras tecnologías del silencio: lo que no se nombra y se guarda en sobre dentro de un baúl con claves según la situación; en el *profesor Mario Conde*, estar inmerso en políticas de izquierda tradicionales, el habitus academicista y mandatos sobre masculinidad hegemónica generan un muro que se sorprende de lo emocional; en *Astromelia*, el abandono y la violencia sexual sellan la psicogénesis que un cuerpo se permite fugas a las figuraciones sociales a través del baile.

En ese sentido, las figuraciones desde Elías no son solo ideas aleatorias sobre sexualidad, sino entramados de afectos (culpa, miedo, ternura, vergüenza) que suceden en el cuerpo. Por ello, el “muro de los afectos” hace las veces de frontera móvil, que propicia lo que puede circular en el relato y lo que se mantiene en reserva. Sin embargo, el presente trabajo a través de un análisis narrativo fractura el muro: al apalabrar sus trayectorias de vida, los docentes organizan líneas temporales, vuelven a escenas de sus infancias y juventudes y reflexionan sobre las marcas impresas en sus trayectorias de vida respecto a la colonialidad, patriarcado y heteronorma, entre otros.

Por último, respecto al tercer objetivo específico analizar cómo inciden en las prácticas pedagógicas actuales:

Las figuraciones inciden generando condicionamientos en el posicionamiento docente, sin embargo las tres trayectorias de vida demuestran que, a través de la reflexión crítica sobre la propia historia, mediada por escenarios como la universidad, la militancia feminista, transforma marcas de dolor en potencial pedagógico: acogida radical (*Unicornio Piadoso*), vigilancia de privilegios (*profesor Mario Conde*) y la libertad corpórea a través de la danza (*Astromelia*).

En este sentido, las figuraciones no solo reproducen las violencias estructurales, sino que, al ser trabajadas críticamente, se pueden convertir en pedagogías del cuidado, la ternura radical y las libertades corpóreas. Las experiencias docentes de *Unicornio Piadoso*, el *profesor Mario Conde* y *Astromelia* no están absueltas de contradicciones, en ellos conviven las normas heterocispatriarcales. Allí sucede la posibilidad de la concienciación freireana, en la forma en que cada unx tramita su propio “muro de afectos”, revisa su historia sexuada y así disputas las figuraciones sociales hegemónicas que habita.

Eco

~Conclusiones de la investigación~

“Esto que estás oyendo ya no soy yo, es el eco, del eco de un sentimiento...”, canta Jorge Drexler (2004) y es la canción con la que cierro este capítulo de mi tesis, para sintetizar que no soy quién fui cuando inicie la maestría, porque todo proceso de inmersión en la investigación conlleva transformaciones profundas, tan encarnadas como cada una de las letras de esta investigación. Hoy después de muchas semanas de escribir incansablemente solo me puedo abrazar y cerrar los ojos llenos de lágrimas, agradeciéndome profundamente por mi trayectoria de vida que, aunque deje entrever no evidencie a profundidad, porque no me puedo poner un seudónimo en mi propia investigación. Como en el caso de *Unicornio Piadoso*, el profesor Mario Conde y Astromelia he sido permeada por las violencias estructurales de las figuraciones sociales hegemónicas, pero a la par, transforme los dolores más profundos en sabiduría no solo académica, que me llevaron a convertirme en la experta en educación sexual integral que hoy formula estas letras.

Para concluir lo que no termina, porque una investigación de esta dimensión es una puerta abierta a seguir haciendo trayectoria por una ESI libertaria, decolonial y transfeminista me permito presentar las conclusiones del documento:

1. **El giro epistémico:** La presente investigación tomó un camino que no esperaba, pero del que me deje impregnar y que constituye en sí mismo un hallazgo. Cuando inicie hace dos años, estaba orientada de manera incluso terca a sustentar la importancia de la ESI en la formación docente pero el proceso me dejó ver que la pregunta no radica en el qué de la educación sexual integral (sus contenidos, metodologías y marcos normativos) sino en el quién la efectúa y desde qué figuraciones sociales internalizadas lo hace. Este giro presenta un punto ciego en las políticas educativas: la subjetividad de quien enseña.

Lo plantea val flores (2015), “el trabajo pedagógico es una práctica apasionada, erótica, recorrida por nuestra propia historia sexual”. Sin embargo, las propuestas jurídicas y normativas en Colombia y América Latina han sido realizadas bajo la idea de que la formación técnica y los marcos normativos podrían ser suficientes para transformar las prácticas pedagógicas pero los hallazgos de esta investigación lo que develan es que las figuraciones sobre sexualidad entendidas como interdependencias entre sociogénesis y psicogénesis (Elías, 1990) se manifiestan como filtros subconscientes que fijan qué se enseña y qué se silencia.

2. **La herida que se transforma:** Al analizar las narrativas de *Unicornio Piadoso*, *profesor Mario Conde* y *Astromelia* se develó que las figuraciones sobre sexualidad no son un determinismo sino campos de fuerza que están en permanente tensión y disputa. Las trayectorias de vida de los tres docentes evidencian violencia sexual, abandono, silencio como mecanismo de figuración, pero cada uno de ellos transformó estas vivencias de manera particular: *Unicornio Piadoso* en una pedagogía de la acogida radical como él mismo la bautizo; el *profesor Mario Conde* en una constante vigilancia de las figuraciones sociales hegemónicas asociadas a la masculinidad y *Astromelia* en la promoción de espacios libertarios. Esto no sucedió de manera espontánea sino a través de la pregunta por sí mismos, de sus interpelaciones políticas y feministas y del trabajo terapéutico que lleva el inconsciente al consciente.

La Universidad Pedagógica Nacional se deja ver en las tres narrativas como un escenario de transformación radical para sus trayectorias de vida por situarse en donde es posible cuestionar destinos de clase y género que parecieran inevitables.

3. **Instituciones sociales y figuraciones:** El análisis develó cómo las figuraciones sociales sobre sexualidad maniobrar a través de instituciones sociales concretas: la familia como primera tecnología del silencio en el caso de *Unicornio Piadoso*, la escuela como escenario de violencia normalizada para el *profesor Mario Conde* y el matrimonio cual estructura que puede ser subvertida respecto al orden que tiene establecido para *Astromelia*. Las tres trayectorias de vida evidencian que dichas instituciones sociales son dispositivos donde las figuraciones hegemónicas se transmiten, pero a su vez donde pueden emerger fisuras que posibilitan la transformación.

4. **Coherencia ético-política:** Otro hallazgo vital fue el reconocimiento de la imposibilidad de separar la experiencia docente de las trayectorias vitales. Astromelia lo sintetiza: “la esquizofrenia de la academia por aquí y en tu vida personal ser una mierda” es necesario confrontarla. Dicha coherencia no se sugiere como el punto cúspide de las experiencias docentes sino como un proceso permanente que requiere lo que Freire (2004) denomina vigilancia crítica sobre las propias prácticas pedagógicas.

Un ejemplo es cuando el *profesor Mario Conde* ejemplifica reconociendo que sus prácticas previas “habrían calado” en lo que hoy es violencia de género, mostrando cómo docentes que tienen formación política pueden reproducir figuraciones hegemónicas internalizadas al no reflexionar sobre su propia historia. En este caso, la interpelación de sus colegas y amigas feministas fue el dispositivo que reconfiguro de manera radical su comprensión de las relaciones poder-deseo-pedagogía.

5. **ESI, mucho más que contenidos:** Las evidencias demuestran que la ESI no se reduce a contenidos curriculares sobre derechos sexuales y reproductivos. Como propone Morgade (2011), es necesaria una formación que interpele las propias biografías y figuraciones internalizadas. Los antecedentes de investigación de los diferentes países coinciden en que la implementación de la ESI depende del interés individual de los docentes más que de las políticas institucionales, confirmando que el obstáculo son las figuraciones internalizadas.

Este trabajo evidencia que abordar dichas figuraciones requiere de espacios formativos donde narrar y elaborar las propias historias de educación sexual, de marcos teóricos que reflejen lo que parece innato y de un acompañamiento colectivo que sostenga las vulnerabilidades que se despiertan al cuestionar certezas, de ello me permito recordar una pregunta que me hizo el *profesor Mario Conde* al iniciar la entrevista: “¿después de esto usted me va a pagar la terapia?”, refiriéndose a todo lo que movilizó hacer parte de la presente investigación. Por último, la importancia del reconocimiento institucional de que la dimensión sexual de los profesores no es algo meramente anecdótico sino constitutivo de su práctica pedagógica.

6. **La intimidad pedagógica susurrada en mis sueños:** La estrategia metodológica que implementé para la recolección de datos (diarios y entrevistas narrativas) me permitió

acceder a dimensiones muy personales que usualmente son silenciadas en la investigación educativa. Dicha intimidad pedagógica (hooks, 2003) que se dio en las conversaciones fue una ratificación que hablar de la propia historia sexual requiere de espacios de confianza y cuidado, para que haya efectos transformadores para quien narra como para quien escucha. Particularmente, la estrategia de activación de memoria a partir del diario fue un acierto metodológico. Si bien el diario no fue un objeto de análisis directo, si permitió un nivel de profundidad tal que permitió que las participantes llegaran a la conversación con una reflexión ya movilizada, lo que facilitó el acceso a conversaciones íntimas que tal vez de otra manera habrían permanecido selladas.

Como plantea Quintero (2018) la investigación narrativa no se trata de la descripción de prácticas pedagógicas sino de su interrupción para abrir caminos de comprensión. El proceso de la investigación fue toda una experiencia pedagógica, los docentes manifestaron que el ejercicio narrativo los llevo a “destapar sobre” (*Unicornio Piadoso*), confrontar privilegios (*Profesor Mario Conde*) y reconocer patrones (*Astromelia*).

7. **Ejercicios de investigación situados y encarnados:** en contextos latinoamericanos marcados por violencias estructurales y campañas antiderechos, la ESI debe situarse y reconocer las particularidades del territorio. Lo propone Walsh (2013) respecto a las pedagogías decoloniales para evitar la reproducción de saberes hegemónicos y propiciar grietas de las que emerjan otras formas de entender y vivir la sexualidad. Lo que requiere que se reconozca que las figuraciones sociales sobre sexualidad en Colombia están atravesadas por prácticas coloniales, violencias del conflicto armado, posturas religiosas dogmáticas y la importante resistencia de los movimientos sociales.
8. **Proyección de profundización:** En términos hermenéuticos, reconozco que para investigaciones venideras tendría mucho sentido desarrollar a profundidad la perspectiva hermenéutica que proponen Ricoeur y Gadamer. Debido a las condiciones del tiempo del presente trabajo, abordé algunos de sus aportes conceptuales como herramientas de interpretación puntuales, sin pretender una aplicación exhaustiva de sus desarrollo filosóficos y conceptuales.

Atender la subjetividad docente: un asunto urgente

El presente trabajo evidenció que uno de los principales obstáculos para la implementación de la educación sexual integral son las figuraciones sociales internalizadas de quienes forman futuros Licenciados. Si las políticas educativas y los marcos jurídicos siguen construyéndose bajo la falsa idea de que los y las educadores transmiten conocimiento de manera neutra se ignoran sus trayectorias vitales y por ende la ESI seguirá siendo un entramado de voluntades individualizadas.

Las trayectorias de vida de *Unicornio Piadoso*, *profesor Mario Conde* y *Astromelia* evidencian que es posible hacer de la herida individual una pedagogía libertaria, pero es importante que las condiciones institucionales promuevan estas posibilidades: programas de formación que interpelen las propias biografías, espacios de conversación de confianza donde se puedan elaborar ideas alrededor de esa interpelación subjetiva y un urgente reconocimiento de que lo político es personal. Sin esto, se seguirán formando generaciones de Licenciados que reproduzcan de manera inconsciente las violencias que se esperan transformar.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Caja Negra.
- BBC News Mundo. (2023, 12 de marzo). Alfred Kinsey, el hombre que lanzó una "bomba atómica" sexual que destruyó tabúes y dio paso a una revolución. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-64879927>
- Badiou, A. (1999). El ser y el acontecimiento. Manantial. (Obra original publicada en 1988)
- Banegas, D. L., & Lauze, L. L. (2020). Educación sexual integral y la enseñanza del inglés en la formación docente en Argentina. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240309>
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Taurus.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 197-228). Icaria.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós.
- Butler, J. (2006). Deshacer el género (P. Soley-Beltrán, Trad.). Paidós.
- Canal Abierto. (2023). La ESI como herramienta contracultural. Canal Abierto. <https://canalabierto.com.ar>
- Cardinal de Martín, C. (2005). *Educación sexual: Un proyecto humano de múltiples facetas*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Catoggio, L. (2009). El papel de la reflexión en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIV, 231-244.
- Connell, R. (2015). Masculinidades. PUEG-UNAM.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

- Curiel, O. (2007). La crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, (26), 92-101.
- Curiel, O. (2013). La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Brecha Lésbica y en la frontera.
- Davis, A. Y. (2004). *Mujeres, raza y clase* (A. Varela Mateos, Trad.). Akal. (Obra original publicada en 1981)
- Davis, A. Y., Dent, G., Meiners, E. R., & Richie, B. E. (2022). *Abolition. Feminism. Now*. Haymarket Books.
- De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, XLVI, 122-138.
- Delrío, W. (2010). Memorias de expropiación: Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943). Universidad Nacional de Quilmes.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.
- Drexler, J. (2004). Deseo (Canción). En Eco (Álbum). Warner Music.
- Drexler, J. (2010). La trama y el desenlace (Canción). En Bailar en la cueva (Álbum). Warner Music.
- Elías, N. (1990). La sociedad de los individuos. Península.
- Elías, N. (1970/2016). Sociología fundamental. Gedisa.
- Elías, N. (2009). El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Federici, S. (2021). Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Tinta Limón. (Trabajo original publicado en 2004)
- flores, val. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- flores, val. (2013). Interruqciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía. La Mondonga Dark.
- flores, val. (2015, mayo). *ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía* (Entrada de blog). Escritos heréticos. <https://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>

- flores, val. (2019) ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1).
<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe068>
- Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1996)
- Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido (2ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)
- Gadamer, H-G. (1977). Verdad y Método. Sígueme.
- Gadamer, H-G. (1999). Verdad y Método II. Sígueme.
- González Vélez, A. C., Castro, L., Burneo Salazar, C., Amat y León, O., y Motta, A. (Comps.). (2018). *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña "Con mis hijos no te metas" en Colombia, Ecuador y Perú*. Flora Tristán.
- Grotz, E., Plaza, M. V., Del Cerro, C., Galli, A., & Marino, J. C. (2020). Formación docente en Educación Sexual Integral: Experiencias y desafíos en la implementación de la Ley 26.150 en Argentina. *Revista del IICE*, 47, 41-56.
<https://doi.org/10.34096/iice.n47.8283>
- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle 14*, 4(5), 80-95.
- hooks, bell. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad (M. Malo, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)
- hooks, bell. (2000). Todo sobre el amor: Nuevas perspectivas. Paidós.
- hooks, bell. (2003). Teaching Community: A Pedagogy of Hope. Routledge.
- Kinsey, A., & Pomeroy, W. (1948). Sexual Behavior in the Human Male. W.B. Saunders.
- Kinsey, A., & Pomeroy, W. (1953). Sexual Behavior in the Human Female. W.B. Saunders.
- Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, 6-34.
- Lemebel, P. (2001). Tengo miedo torero. Anagrama.
- León León, A., Bolaños Bolaños, G., Campos Granados, J., & Mejías Rodríguez, C. (2013). Percepciones sobre educación sexual de la población estudiantil de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 221-246. <https://doi.org/10.15359/ree.17-2.12>

- Lerner, G. (1986). La creación del patriarcado. Editorial Crítica.
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Lorde, A. (2003). La hermana, la extranjera. Horas y horas. (Trabajo original publicado en 1984)
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Mailhou, M. J., & Sabao Domínguez, M. (2018). La ESI en la formación docente: Experiencias en ética ciudadana. *Entramados: Educación y Sociedad*, 5(5), 131-143.
- Mederos Villalón, Lídice. (2021). El diario como material educativo para la promoción de una sexualidad saludable (2015-2018). *Educación Médica Superior*, 35(1), . Epub 01 de abril de 2021. Recuperado en 20 de febrero de 2025, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100010&lng=es&tlng=es.
- Mejía Beltrán, Y. E. (2024). Las representaciones sociales sobre la educación sexual en instituciones rurales: Un análisis a través del aprendizaje cooperativo. *Ciencia Y Educación*, 5(10.1), 133 - 143. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13953264>
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Y. Espinosa Miñoso, D. Gómez Correal & K. Ochoa Muñoz (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 91-103). Universidad del Cauca.
- Mogrovejo, N. (2000). Un amor que se atrevió a decir su nombre: La lucha de las lesbianas y su relación con los movimientos homosexual y feminista en América Latina. Plaza y Valdés.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa. La Crujía.
- Morgade, G. (2015). Educación sexual con perspectiva de género: Reflexiones acerca de su enseñanza en ciencias naturales y biología. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 8(14), 47-61.
- Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula. *Homo Sapiens*.
- Muylaert, C., Sarubbi Jr., V., Gallo, P., Neto, M. y Reis, A. (2014). Entrevistas narrativas: un importante recurso en investigación cualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(2), 184-189.

- Naciones Unidas. (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/es/development/desa/population/publications/>
- Naciones Unidas. (1995). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Naciones Unidas. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/>
- Nieto Olarte, M. (2007). La comprensión del pasado: Historia, ciencia y narración en Hans-Georg Gadamer. *Ideas y Valores*, 134, 3-17.
- Petchesky, R. (2000). Sexual rights: Inventing a concept, mapping an international practice. En R. Parker, R. Barbosa & P. Aggleton (Eds.), *Framing the sexual subject: The politics of gender, sexuality and power* (pp. 81-103). University of California Press.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa Calpe.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Preinfalk-Fernández, M. L. (2015). Educación sexual de la población estudiantil universitaria: Percepciones sobre conocimientos, actitudes y prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 371-390.
- Profamilia. (2023). Estadísticas sobre salud sexual y reproductiva en Colombia 2021-2023. <https://profamilia.org.co>
- Quintero, M. (2018). Investigación narrativa y escritura pedagógica. Magisterio.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 10, 15-45.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2016). Tiempo y narración III: El tiempo narrado. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1985)
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón.
- Rodríguez Colmenares, N. A., Rivera Montero, D., Jiménez Díaz, A. N., Zambrano Lucumí, D. M., y Mejía Fuentes, E. J. (2023). *Nota política: Embarazo en adolescentes en Colombia*. Observatorio de Salud Sexual y Salud Reproductiva, Profamilia. <https://profamilia.org.co>
- Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). PUEG-UNAM.

- Rubin, G. (1984). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. En C. Vance (Ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 267-319). Routledge.
- Santos Acosta, I. N. (2024). La configuración nacional de la educación sexual en Argentina y Colombia: estudio comparativo de los lineamientos curriculares y sus sujetos determinantes en escala internacional / nacional. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Secretaría Distrital de Salud. (2024). Estudio de Prevalencia de ITS en Población General de Bogotá 2023-2024. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de Sueños*.
- Sentencia C-085 de 2016. Corte Constitucional de Colombia. 23 de febrero de 2016.
- Trigo, E. (2013). La investigación encarnada: Una propuesta epistemológica. *Educación Física y Ciencia*, 15(1), 1-12.
- UNESCO. (2009). Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación de la Sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. UNESCO.
- Vaggione, J. M. (2017). La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos Pagu*, (50), e175009.
<https://doi.org/10.1590/18094449201700500002>
- Vera-Gamboa, L. (1998). Historia de la sexualidad. *Revista Biomédica*, 9(2), 116-121.
- Vidarte, P. (2005). Ética marica: Proclamas libertarias para una militancia LGTBQ. *Egales*.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya Yala.
- Weeks, J. (1985). El malestar de la sexualidad: Significados, mitos y sexualidades modernas. Talasa.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Paidós.
- World Association for Sexual Health. (2014). Declaración de los Derechos Sexuales. WAS.
<https://worldsexualhealth.net/resources/>