

# CUANDO SE (ME) FUGA LA X. OCASIONES PARA LA DISRUPCIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA ENTRE LA LENGUA, SU NORMA Y SU DESBORDE

WHEN THE X ESCAPES (FROM ME).  
OCCASIONS FOR DISRUPTION IN ELEMENTARY SCHOOL BETWEEN  
LANGUAGE, ITS NORM AND ITS OVERFLOW

María Luz Gómez\*  
Virginia Heredia\*\*

## Resumen

Nuestro artículo busca apuntar algunas pistas acerca del potencial pedagógico de la presencia, disruptiva o inesperada, de ciertas formas de uso inclusivo de la lengua en nuestro trabajo cotidiano en una escuela primaria. A partir de allí, nos interesa pensar desde la práctica ciertas resistencias, tensiones y posibilidades (claves analíticas que tomamos de las reflexiones de Mattio, 2018) en el marco de dicha institución educativa. Nuestro lugar en la escuela primaria de barrio Sol Naciente (Córdoba) se habita desde el acompañamiento a algunos proyectos focalizados en la escucha activa a lxs niñxs y el co protagonismo así como a la reflexión crítica en torno al trabajo docente y la participación de lxs chicxs. Desde ese espacio, tanto en los talleres que coordinamos con lxs chicxs como con las maestras y el equipo directivo, ocurre que el uso del lenguaje inclusivo como una modalidad en experimentación desde nuestra propia habla y escritura, se nos escapa. A partir de dos situaciones de la vida escolar emergidas en talleres con niñxs y de ciertas conversaciones con la vicedirectora de la escuela, nos preguntamos por lo que se juega en esas fugas y sus efectos.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, educación primaria, Educación Sexual Integral

## Abstract

The present article aims to single out some clues about the pedagogical potential of the disruptive or unexpected presence of some forms of inclusive language in our

---

\* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFFyH)-Museo de la Memoria de la escuela J.R.Recalde; luz.lila.gomez@gmail.com

\*\* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC); vicky\_heredia\_15@hotmail.com

daily work at a primary school. Considering the framework of an educational institution, we are interested in analyzing certain resistances, tensions and possibilities (Mattio, 2018; Flores, 2015; among others). Our place at the primary school of the neighborhood of Sol Naciente (Córdoba, Argentina) is inhabited with the accompaniment of some projects, which focused on the active listening of children and co-leadership, as well as critical reflection on teaching work and children participation. Both in the workshops that we coordinate with students and in encounters with teachers and the management team, it occurs that the use of inclusive language as a modality of experimentation from our own speech and writing escapes from us. We wonder about what is at stake in these leakings and its possible effects. The proposal is to reflect from two school scenes: one scene with children in a workshop on neighborhood memory and another with the management team regarding the development of pedagogical material for teachers.

Keywords: inclusive language, primary education, Comprehensive Sexuality Education

*No hay hacer más insumiso que construir un campo de problemas para pensar desde la propia práctica porque altera la posición subordinada que ocupan lxs docentes en la escala jerárquica del saber institucionalizado.*

*val flores*

Desde el espacio de vida de la escuela primaria J. R. Recalde de barrio Sol Naciente andamos haciéndonos preguntas. En un movimiento rastrero, a veces decimos impropio<sup>1</sup>, de hacer y pensar cosas con niñxs, maestrxs y directoras, sobre el cohabitar la escuela primaria y el barrio. Decimos cohabitar en un tiempo donde las formas y dinámicas habituales de ese “co” se han y están trastocando de un modo acelerado, ciertamente imprevisible o bajo una previsibilidad intensamente suspendida. Las reflexiones que buscamos compartir fueron inicialmente apuntadas antes del momento pandémico que hoy nos atraviesa. Reflexiones centradas en situaciones donde la copresencia fue condición de posibilidad ineludible y que, releídas en un tiempo donde

---

<sup>1</sup> Sol Naciente es un barrio ciudad que se ubica en la zona noreste de la ciudad de Córdoba, a donde termina el recorrido del colectivo línea 27 y por fuera del anillo urbano. Fue construido a partir del Programa Mi Casa Mi Vida, una política habitacional que incidió de manera significativa en el mapa urbano y, particularmente, en la vida de muchas familias que fueron erradicadas de las comunidades donde vivían hacia complejos de viviendas ubicados en las afueras de la ciudad. Desde hace más de diez años, María Luz Gómez comparte la vida, talleres y proyectos con la escuela J.R. Recalde y lxs vecinxs de Barrio Sol Naciente y Autódromo, la comunidad de Villa Canal de las Cascadas y La Murga Los Luminosos (una de las comunidades trasladadas al barrio Sol Naciente). En ese tiempo, se enlazan experiencias de educación popular, investigación acción así como de acompañamiento a proyectos educativos orientados al protagonismo de lxs niñxs. Su investigación doctoral en Letras que se encuentra en curso desde el año 2015 aborda una serie de experiencias investigación acción participativa con niñxs desde la escuela sobre la historia barrial, la construcción de lo común y el archivo (FFyH, UNC). Ha contado con una Beca Interna Doctoral otorgada por CONICET para realizar dicha investigación y la dirección de la Dra. Mirta Antonelli. Actualmente forma parte del Museo de la Memoria de la escuela así como del espacio barrial Casita Comunitaria La Soñada.

la escuela se encuentra casi deshabitada pero activa y obligada a reformularse, arrojan quizás un nuevo haz de luz<sup>2</sup>.

Siendo “seño” sin ser maestra, codo a codo con ellas, veníamos haciendo un tiempo para apuntar preguntas y, en la fugacidad del cotidiano, conversarlas un poco, al menos. Ocurre que de tanto andar haciéndonos preguntas con lxs chicxs y las maestras, activando movimientos investigativos juntxs, terminamos creando una Máquina del Tiempo<sup>3</sup> en un pasillo de la escuela. Se trata de un Museo de la Memoria que da vueltas en torno a la historia del barrio y las experiencias de lxs chicxs. Una obra en construcción permanente que ocupa hasta ahora un pasillo de la escuela y tiene tres sitios nodales: pasado, presente y futuro. En la pared del pasado se cuenta que cayeron pedacitos de memoria. En medio de imágenes realizadas por lxs chicxs donde se guardan los recuerdos de las villas de dónde venían, entre navecitas de colores, estrellas y paraguas, algunas palabras acompañan las imágenes siguiendo un movimiento curvo como de vuelo: “El barrio se inauguró en el 2008, eso significa que vinieron algunos gobernantes y les dijeron unas palabras a los nuevos vecinos y vecinas. Trajeron a familias que vivían en 8 villas o que no tenían casa. Estos son los nombres de las Villas y barrios de donde vinieron los niños y las niñas: Villa Canal de Las Cascadas-villa marta, Los Infiernillos I y Los Infiernillos II, Villa Tersuave, Villa Costa Canal-Saldán, Villa Warcalde, San Francisco, Villa Rivera Indarte. Cuando los trasladaron no estaba construida la escuela y los niños y las niñas no sabían a dónde iban a estudiar. La escuela se terminó de construir un año después”. La escuela primaria se crea con el barrio. Como lo relata Alicia Ceballos, la directora que abre sus puertas por primera vez en el año 2009, no solo le da la bienvenida a lxs niñxs, las familias también encontraron un lugar donde hablar y ser escuchadas en tiempos signados, entre otras cuestiones, por el desarraigo del traslado. Hay una imagen que nos interesa compartir de la escuela, imagen que ha venido apareciendo entre talleres y diálogos reflexivos con maestrxs y directivxs durante este tiempo: la puerta de la dirección siempre está abierta.

Durante los años en que estuvimos construyendo esta máquina con lxs chicxs, la seño Luz, seño que no es maestra, empezó a escribir distinto. En algunas palabras aparecían x, como niñxs, chicxs, historiadorxs. Intentaremos pensar el potencial pedagógico que el encuentro de esta lengua en estado de experimentación ocasionó, abriendo preguntas que nos siguen habitando y se expanden, se cuelan en otros espacios, como las aulas y pasillos de la universidad que nos encontraron en torno a cierta motivación por el poder del lenguaje y los discursos, sus potencias, conjuros, poéticas. Las autoras de este trabajo confluimos en trayectorias vinculadas a la enseñanza de la Lengua y la Literatura y la Educación Sexual Integral<sup>4</sup>. A partir de estos

---

<sup>2</sup> Un primer bosquejo de este artículo fue presentado como ponencia en el I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos en Latinoamérica realizado del 26 al 29 de marzo de 2019 en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC. Córdoba)

<sup>3</sup> Hemos compartido en un artículo reciente algunas historias que entran en la invención del museo con niñxs. Ver Gómez (2019).

<sup>4</sup> Virginia Heredia transita la última etapa de la Licenciatura en Letras Modernas y se encuentra en la elaboración de su proyecto de Trabajo Final, en el cual toma como base la Educación Sexual Integral. Junto a María Luz Gómez, integran el proyecto de investigación “Emociones, temporalidades, imágenes: hacia una crítica de la sensibilidad neoliberal” dirigido por Eduardo Mattio y Liliana V. Pereyra, radicado en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Cabe aclarar que este espacio sostiene encuentros semanales en donde se ponen en común lecturas que habilitan el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. A partir de este intercambio, en donde confluyen las actividades grupales y las investigaciones particulares, la

puntos en contacto emprendimos una labor de escritura colectiva que sostiene la necesidad de pensar con otrxs, de pensar juntxs, desde adentro y desde afuera de la escuela.

Vamos a pensar a través de una serie de situaciones escolares acopiadas, haciéndoles y haciéndonos preguntas desde ellas. Las primeras son una serie de situaciones en torno a la introducción de preguntas sobre el “nosotrxs”. Las siguientes, sobre las fugas de x en ocasiones de escritura y finalmente el diálogo iniciado con una de las maestras que conforma el equipo directivo de la escuela. Se trata de un diálogo abierto y en estado de latencia, como la puerta de la dirección en estos tiempos, funcionando de otros modos, en la espera indubitable de que en algún momento el movimiento de cuerpos, voces y presencias lo habite nuevamente, nos encuentre nuevamente.

### **Situaciones. Conversaciones**

Una tarde en el taller del grupo de historiadores, construyendo el pizarrón del futuro del museo, Lauti había armado con las letras de colores una propuesta para el cartel del pizarrón: "Los niños del barrio sueñan". “¿Y las niñas?”, le pregunté. Entonces Lauti miró las letras, cambió las "o" por estrellitas que había por ahí. De manera similar, en otras oportunidades habíamos introducido palabras y preguntas cuando acontecían momentos donde nos nombrábamos: somos investigadores y también investigadoras, somos historiadores y también historiadoras, somos los chicos y las chicas de sexto, todos y todas. Sin dar lugar a una reflexión específica sobre la cuestión, se volvió un modo de nombrarnos más o menos común, a veces, cuando nos dábamos cuenta, agregamos la variante femenina excluida. Así escribieron algunos carteles que dicen Bienvenidos y Bienvenidas a la Máquina del Tiempo. A veces el desdoblamiento genérico, a veces el masculino neutro, un nosotrxs inestable.

¿Sucede algo desde que nuestro cartel del pasillo dice “Bienvenidos y Bienvenidas”? ¿indica algo? ¿qué campo de efectos puede abrir? ¿y cuando lxs niñxs dicen somos “historiadores e historiadoras”?

Si nos detenemos a pensar esta presencia de una lengua en estado de experimentación bien podemos señalar que la pregunta tímida que arrojamos “¿y las niñas?” o la adición, en otros momentos, del femenino que parecía estar excluido dan cuenta de un señalamiento, un esfuerzo y una urgencia por interrumpir naturalizaciones vinculadas a lo que entendemos por heteronormatividad: un campo de inteligibilidad, textual y social que hace del binarismo sexogenérico –esto es, la comprensión del género y la sexualidad en las personas según dos posibilidades o sus posibles relaciones, hombre y mujer- un modo percibido como dado de lo real que, al naturalizarse, se vuelve norma; excluyendo, negando aquello que le excede o queda por fuera<sup>5</sup>. Una

---

ESI se presentó como una posibilidad de pensar juntas en torno a la experiencia de la lengua en el espacio educativo.

<sup>5</sup> Entendemos la heterosexualidad, siguiendo a val flores (2010), como un régimen político que, a través de discursos, prácticas, instituciones, normas, formas de sentir, etc., regula el uso de los cuerpos y establecen formas legítimas de vivir las relaciones y los placeres, convirtiendo a otras en patológicas o anormales. Por eso decimos que la heterosexualidad constituye un régimen de inteligibilidad de los cuerpos, un modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera. Este modo hegemónico privilegia un sistema sexogenérico binario, es decir, basado en dos géneros, masculino y femenino, que se presentan como naturales y configuran el parámetro de lo que percibimos como normal. Por eso hablamos de

norma que establece jerarquías y desigualdades. Esta desnaturalización moviliza la introducción de ciertas preguntas. No obstante, aquella tímida advertencia, ¿colabora en activar cierta reflexión, entendida como un movimiento desnaturalizador? ¿logra ponerlo en cuestión o acaso suspenderlo?

No estamos pasando por alto las relaciones de saber y poder que existen en aquel diálogo entre niñxs y seño que citamos, partiendo de la asimetría constitutiva de la relación entre niñxs y adultxs en una escuela y el lugar de saber de “la seño”, de sus enunciados y aseveraciones. En este momento, estamos buscando pensar si, bajo esa relación, el diálogo mantenido y las inflexiones en la lengua que propone acaso puedan hacer ocasión para el ejercicio de poner en cuestión la heteronormatividad y las desigualdades que constituye, un campo de pensamiento, reflexiones y álgidas disputas contemporáneas.

Bien podríamos conducirnos hacia la pregunta ¿qué es primero en la relación lenguaje-pensamiento<sup>6</sup>? Sin embargo, entendemos que no funciona así, no hay determinantes últimos. Pero contamos con una lengua sistemática y normada que necesita afirmarse en cada acto, ser repetida dentro de sus marcos normativos (ortografía-gramática) para hacerse comprensible en una comunidad. No obstante, entendemos con Butler<sup>7</sup> que la repetición de la norma nunca es idéntica y puede abrir lugar a desplazamientos. El aspecto performativo del lenguaje que la autora desarrolla y el fenómeno de su iterabilidad nos hacen ver que, en la repetición, la norma se sedimenta al mismo tiempo que se expone a ser modificada. Al repetirse, se cita a sí misma y, en el mismo movimiento, se abre a la indeterminación. La lengua es variación, se encuentra sujeta a modificaciones que siempre se dan en un orden social y contingente. Los cambios históricos son perceptibles como tales desde una perspectiva diacrónica. En el mientras tanto, lo emergente puede incomodar al desestabilizar o poner en cuestión ciertas estructuras, corromper acaso lo que se considera como dado. Ante los usos otros de la lengua funcionan mecanismos de exclusión. Repetición y exclusión constituyen dos aspectos centrales en esta noción de lenguaje. Al mismo tiempo, su capacidad de romper consigo misma, mutar, variar<sup>8</sup>. La lengua siempre está

---

heteronormatividad, pues este régimen binario es lo que se nos presenta como dado, natural, normal e ideal a alcanzar.

<sup>6</sup> Butler en *Lenguaje, poder e identidad* (2006) nos allana el camino frente a nuestras reflexiones “Se llega a ‘existir’ en virtud de esta dependencia fundamental de la llamada del Otro. Uno “existe” no sólo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es reconocible. Los términos que facilitan el reconocimiento son ellos mismos convencionales, son los efectos y los instrumentos de un ritual social que decide, a menudo a través de la violencia y la exclusión, las condiciones lingüísticas de los sujetos aptos para la supervivencia” (2006, p. 22)

<sup>7</sup> La teoría de la performatividad resulta un aspecto central de la producción de Judith Butler. Como lo analiza Canseco (2018), busca explicar el proceso de producción de categorías identitarias a partir de prácticas discursivas. Anudaasí las concepciones de cuerpo, lenguaje, poder e identidad en la autora. Podemos sugerir la lectura específica del capítulo “Performativos soberanos” en Butler 2006 y “Acerca del término queer” en Butler 2004. Asimismo, el trabajo de Mattio (2008).

<sup>8</sup> En términos de Butler: “Entender la performatividad como una acción renovable sin origen ni fin claros implica que el lenguaje no se ve restringido ni por su hablante específico ni por su contexto originario. Ese lenguaje no viene definido sólo por su contexto social, también está marcado por su capacidad para romper con este contexto. Así la performatividad tiene su propia temporalidad social (...)” (Butler, 2006, pág.71).

por hacerse y, en esa posibilidad de hacer con la lengua y en la lengua, se encuentra la potencia del lenguaje. De nuestra agencia en/con la lengua.

Si de algo estamos convencidas es de que unx maestrx no funciona solx. Aunque la más de las veces asumamos ese lugar de incertidumbres, naufragios y fracasos con inmensa soledad, intentamos introducir ese tiempo de reflexión tan difícil en la vorágine cotidiana. Fuimos con nuestras preguntas a la dirección de la escuela, en un momento como aquellos donde parece que la vorágine se ralentiza un poco y acontece cierta calma. Fuimos a compartir nuestras inquietudes con la vicedirectora, también maestra de la escuela, a partir de un vínculo en construcción sustentado en la confianza del pensar juntas ciertas cuestiones que nos atraviesan en el cotidiano escolar, como lo realizan otras maestras:

En primer lugar y personalmente estoy de acuerdo en el uso de niños y niñas, todas y todas, bienvenidos y bienvenidas, en el sentido de decir que tenemos que estar todos y todas. Yo creo que en este punto el tema es potente y suma, aunque no parezca o no se vea tanto, va abriendo algo, uno inconscientemente empieza a pensar desde otro lugar.

Desde lo personal, a mí me pasa, me pasó por ejemplo, que en una situación éramos todas mujeres y usábamos una palabra masculina cuando podíamos usar la femenina, para hablar de nosotras, y yo lo pensé, me di cuenta de eso. Si bien cuesta, es un proceso y en algunos lugares molesta porque se considera una redundancia. Nuestra lengua es una de las más ricas y tenemos palabras para usarlas.

Desde ese lugar yo acuerdo. Yo no soy una persona que cotidianamente use (el desdoblamiento), pero últimamente he hecho el ejercicio, inclusive cuando escribo, de incluirlo en estas palabras que tienen los dos géneros. No acuerdo con la *x* o la *e* por una cuestión de normativa, no acuerdo, todes, niñes, no son palabras (Diálogo con la vicedirectora, marzo 2018).

En este momento del diálogo nos interesa destacar la aparición de ciertos elementos que constituyen el debate contemporáneo donde nos situamos. Alrededor del lenguaje inclusivo se vienen desplegando ciertos *mitos lingüísticos*<sup>9</sup> que ofrecen resistencia ante la latente ruptura de la norma gramatical. Estos mitos podrían ser una puerta de entrada posible hacia aquello que, como dice la vicedirectora, molesta. La Real Academia Española se presenta como el principal exponente que sostiene su afianzamiento, devenido en argumentos que intentan instalarse como tales y sedimentarse como parte del sentido común.

En primera instancia, podríamos remitirnos al argumento de autoridad que se apoya en posicionar al lenguaje como algo natural con características independientes en relación a sus usuarios. Su legitimidad deviene de esa condición aparentemente inamovible e incuestionable que clausura toda discusión posible sobre la transformación en las formas y el uso de la lengua. Desde esta perspectiva, alterar esas formas gramaticales que en teoría funcionan de manera autónoma no tendría un impacto en el orden social. Por lo cual, aparece el argumento de la eficacia que plantea la insuficiencia

---

<sup>9</sup> Nos interesa destacar al respecto el Conversatorio *Lenguaje inclusivo: ¿Cómo, por qué, para qué?* coordinado por la Comisión uso inclusivo de la lengua de la Facultad de Filosofía y Humanidades en nuestra universidad. Esta conversación permitió hilar ciertos posicionamientos y reconstruir un estado de la cuestión que, de hecho, nos habilitó a considerar la noción de mitos lingüísticos. Su posicionamiento plantea un *uso* inclusivo de la lengua, más que una defensa del lenguaje inclusivo en sí, cuestión que también nos abrió posibilidades para la escritura que sigue.

del lenguaje frente al objetivo de igualdad social. Esta concepción supone a una lengua incapaz de transformar un orden social, como si hubiera un afuera de la lengua. En el desarrollo argumentativo de los mitos se reconoce un objetivo principal, el de conservar y resguardar la norma y así sostener la mayor estabilidad posible. La defensa de la norma también se lleva a cabo en nombre de la pretensión de unidad que se vería alterada por un uso otro de la lengua, un uso que la deformaría. Y desde esta postura, se cuestiona el uso irregular del lenguaje inclusivo desde el argumento de la coherencia. Dicha coherencia sería comprendida desde los parámetros de unidad y regularidad que apunta toda estructura normativa.

No obstante, como narra la vicedirectora desde su experiencia, pareciera que sí hay una fuerza disruptiva de imaginarios en el lenguaje que hace que algo en su propia mirada al mundo se haya empezado a desnaturalizar a partir del uso del desdoblamiento genérico, en el ejercicio de pensar qué sexualidades se nombran y cómo se nombran. Por otro lado, hay quienes sostienen que dicho desdoblamiento refuerza el sistema sexogenérico binario pues, al nombrarse ambas partes, pareciera que se nombra el horizonte de lo real y posible. Ahora bien, ¿qué sucede con esas palabras que se dice que no existen, como “niñes”, “todes”? ¿indican algo en torno a la vida en común? ¿acaso unas vidas, unos cuerpos, que no sean reconocidxs, a quienes no se les ha preguntado cómo desean ser nombradxs?

A partir y a pesar de estos mitos lingüísticos, el uso del lenguaje inclusivo sigue transitando y habitando un territorio experimental en el que se cuestionan no solamente las formas ya instaladas sino también a sí mismo. El interrogante se mantiene abierto porque es resultado de un posicionamiento político en relación a la lengua, más bien, en relación al uso de la lengua. Dicho posicionamiento no pretende clausurar posibles. El uso inclusivo de la lengua busca irrumpir, desestabilizar mostrando algo y así visibilizar las desigualdades sexo-genéricas ¿quiénes no se sienten reconocidxs en el desdoblamiento sexogenérico? ¿cómo se relaciona con las palabras? ¿Cómo operan las normas de la RAE como argumento que delimita la existencia y no existencia de palabras que habilitarían otras subjetividades, como aquellas con e o x?

En nuestra conversación con la vicedirectora aparecen huellas de estos mitos que colaboran en el afianzamiento propio de la norma, especialmente, la coherencia, la idea de la lengua como un todo existente y acabado, con un corpus de palabras ya dadas que han o no de usarse, cuando sabemos que se trata de algo vivo y mutante. El lenguaje es pura variación, este es un principio ineludible. Ahora bien, en la complejidad del uso de la lengua en prácticas discursivas intervienen dispositivos de ritualización, exclusión, autoridad, que, como ya lo dijera Foucault, configuran un orden del discurso tal que no cualquier cosa puede ser dicha por cualquiera en cualquier lugar (Foucault, 1974). En relación al idioma, se entran una complejidad de disputas en torno al poder de definición de políticas lingüísticas y su impacto en las comunidades que hacen que, como usuarixs, seamos habladxs, atravesadxs, por mecanismos de legitimación de algunas formas y exclusión o conjuro otras. Y en relación con esto, la Real Academia Española<sup>10</sup> funciona como una autoridad a la cual se recurre constantemente en el debate sobre el lenguaje inclusivo. ¿Qué se conjura al decir que “todxs”, “niñes” y “chiques” no son palabras?

---

<sup>10</sup> En relación a la RAE y el análisis crítico en torno a sus políticas lingüísticas de área idiomática recomendamos los trabajos de Elvira Narvaja de Arnoux, especialmente su Conferencia en el marco del I Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, (2019).

Volviendo a aquel diálogo con la vicedirectora, y a propósito del último comentario, comparto con ella ciertas reflexiones que se vienen desplegando en torno al pensar el uso de nuestro lenguaje como ocasión para hacer lugar a la ESI en la escuela. Comento brevemente que al decir “todos y todas” puede haber géneros que no se sientan incluidos en el binarismo, por eso vemos las formas de lenguaje inclusivo como una ocasión para dar lugar a un espacio reflexivo en torno a las identidades de género, los derechos y desigualdades existentes. Hay quienes sostienen que para que se pueda empezar a pensar fuera del binarismo, a que se incluya a quienes no se sienten incluidos ni con un femenino o un masculino, podemos empezar a mover la lengua. Dar lugar a la conversación sobre la identidad de género a partir de una *x* o una *e* cuando aparece, disloca la norma y genera cierta incomodidad es una forma de abordar, desde la ESI, la identidad de género como una construcción que cada persona tiene derecho a realizar de manera libre. En este sentido, hay un foco de atención que vira hacia el uso de la lengua, las formas en que podemos, queremos, buscamos narrarnos, hablar de nosotrxs mismxs, escuchar cómo otrxs hablan de sí y se nombran.

Recuerdo otras situaciones de encuentro con lxs niñxs a propósito de “la seño que escribe con x”:

Estábamos escribiendo en el álbum del grupo de historiadores e historiadoras. Lauti lee y dice: “Acá dice nosotros, hay que poner la *x*, usted pone la *x*”. “¿Para qué?” le pregunto. “Y, para no poner historiadores y historiadoras, mejor la *x*”, me responde. En el ajetreo de una jornada a fin de año, en los preparativos de alguna cuestión importante del museo en los pasillos de la escuela, aconteció otra vez un comentario de Lauti hacia mí: “Seño, vio que ahora se escribe distinto, se escribe con *x*, con *e*.” ¿Y por qué?” Le pregunto. “No sé, porqué es mejor”. Y entre el “seño, seño” de otrxs, no volvimos a retomar la conversación (Cuaderno de investigación, 2018)

¿Por qué para Lauti será “mejor” hablar con “*e*”? ¿por qué no hicimos lugar a esa conversación? ¿cómo podría abrir un espacio reflexivo?

Al hablar de “uso inclusivo de la lengua” indicamos y compartimos cierto posicionamiento que se separa de otras formas de nombrar la problematización sobre el “lenguaje inclusivo” tales como “lenguaje no sexista” y “lenguaje neutro”. Del mismo modo como lo desarrollan desde la Comisión de uso inclusivo de la lengua de nuestra facultad (2020), se propone, a partir de esos términos, una tercera perspectiva que sostiene una reflexión sobre el lenguaje no dualista y apunta a dar cuenta de la complejidad de los procedimientos lingüísticos en relación con su modo de ordenar el mundo. La figura es la del desborde del sentido, que no depende únicamente de la transformación gramatical. Es decir, se considera necesario poner fuera de foco la discusión en torno a las formas y normas de la gramática. De esta manera, le quitamos esa innecesaria exigencia al uso de la “*e*”, “*x*”, etc. para reconocer lo que excede a la sustitución de una letra. Ese reemplazo provoca una incomodidad que conlleva diferentes sentidos que hacen pertinente un abordaje desde una perspectiva de análisis del discurso. Se trata de preguntarnos ¿Quién dice? ¿qué puede ser dicho en cada situación y por quién/quienes? ¿qué condiciones establecen los contextos institucionales? Estos interrogantes hacen referencia a la intervención de lxs sujetxs en el discurso, su capacidad de agencia y de hacer en/con la lengua. También, de las relaciones de saber y poder que intervienen en nuestra agencia

El ejercicio del cuestionamiento hacia la normalización de determinados usos se transita de acuerdo a las propias trayectorias. En el diálogo con la vicedirectora aparecen sentidos en torno a la lengua y cómo nos nombramos, se señala un proceso de desnaturalización incipiente que hace que, por momentos, el uso del masculino neutro

entre en cuestión, acaso un primer movimiento hacia la visibilización de diferentes experiencias sexo-genéricas en el uso del lenguaje. A pesar de que se mantiene dentro de una perspectiva binaria, los modos en que aparecen los procesos de desnaturalización y los desplazamientos críticos en la lengua nunca son homogéneos y estables. La cuestión que nos inquieta es, entonces, cómo se siguen movilizando los desplazamientos y hacia qué horizontes de derechos.

Nos preguntamos: ¿por qué no introducimos preguntas acerca del binarismo, es decir, si hay algo más que no se dice cuando no ponemos la x? ¿qué se juega allí? ¿por qué nos cuesta tanto, situadas en la escuela primaria, armar esta ocasión para reflexionar sobre el binarismo genérico naturalizado en nuestro lenguaje? ¿cómo y para qué hacer ocasión para la ESI desde la reflexión sobre la lengua y su uso<sup>11</sup>?

Seguimos dialogando con la maestra a quien comparto aquellas inquietudes:

Yo creo que no es el lugar, no es lo mismo trabajar con adultos que con los niños que están aprendiendo la lengua. Yo creo que la primaria no es el lugar para dar esta discusión. En la secundaria quizás sí se pueda empezar a trabajar este proceso donde cada quien pueda tomar una decisión con respecto a qué uso del lenguaje hacer y construir su propio uso de la lengua. Me parece que cada cosa tiene su tiempo y su lugar. Me ha pasado con niños pequeños que van a un lugar y ven una x y dicen, ¿cómo leo eso, seño? Para los niños que están recién empezando a leer y a escribir, que asocian fonéticamente, la x es ilegible, no se puede pronunciar, no la pueden asociar con un sonido posible para ellos. Entonces me parece que tiene un proceso, que en el caso del adulto es una cuestión que cada quien puede adherir o no, porque uno puede leer, investigar, tomar una decisión, pero los niños no. Está bueno que nosotros trabajemos la inclusión y la construcción de género. Primero nosotros le enseñamos a leer y a escribir. Cuando los niños ya hayan adquirido cierta construcción lectora y puedan tomar decisiones por sí mismos, ahí sí. Quizás en un sexto grado empezar a comentarles que existe esta otra forma, que hay personas que lo utilizan y por qué lo utilizan (Diálogo con la Vicedirectora, marzo 2018).

Retomando la conversación con la vicedirectora, ciertas tensiones y nuevas preguntas a seguir pensando juntas: ¿hay una edad para construir una lengua *propia*? ¿hay un tiempo? ¿primero se adquiere una lengua y luego se puede reflexionar sobre ella? ¿no son más bien movimientos mutuamente convergentes? Y podríamos realizar las mismas preguntas en relación a la identidad de género: ¿hay una edad para construirla? ¿un tiempo? ¿primero se construye una y luego se está en condiciones de conocer y decidir acerca de otras posibilidades?

No es lo mismo edad que tiempo. Así como aconteció en medio de nuestros movimientos junto a lxs niñxs en la escuela, hay situaciones que nos impulsan a hacerle un lugar, darle un tiempo al modo en que estamos nombrando y asignando sexogenéricamente. Así como concertamos un diálogo con la directora, hacerle un tiempo y un lugar a la problematización sobre dichas reflexiones, que no empiezan ni terminan con el lenguaje inclusivo. De hecho, no queremos que allí se agote. En todo

---

<sup>11</sup> En relación con la enseñanza de la lengua, cabe destacar que desde los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes al nivel primario se explicita la vinculación sistema, norma y uso desde la reflexión en la adquisición progresiva de las estructuras normativas. Frente a esto, no sería un obstáculo la simultaneidad de reflexión en la enseñanza, que implicaría guiar desde la posición docente una interrogación sobre el sistema de la lengua. Sugerir preguntas puede parecer un camino inestable e impredecible pero necesario para la reflexión sobre el uso de la lengua. El uso inclusivo de la lengua puede sostenerse como una oportunidad para motivar un cuestionamiento sobre lo que decimos y cómo decimos.

caso, esto nos da un motivo para poner en cuestión las formas en que asignamos genéricamente el mundo. Y en este sentido, se trataría sobre todo de inquietudes que lxs chicxs traen al entrar en contacto con este lenguaje como un signo de época, de algo que ahora se está moviendo o perturbando en la contemporaneidad.

Asimismo, hay que dar un tiempo a la construcción de la lengua propia. En todo caso, ¿qué es una lengua “propia”? Conocer las palabras de mi mundo y poder nombrarlo, para poder imaginarlo de otra manera, podríamos decir haciendo eco de nuestros aprendizajes en la educación popular. Nos preguntamos, siguiendo los términos de la conversación referida, ¿cuán adultx hay que ser para experimentar o decidir sobre la lengua propia? ¿y sobre el género? ¿qué movimiento puede haber entre uno y otro?

Es indudable que el encuentro con palabras para nombrar el mundo abre el universo de lo inteligible y, de esa manera, posible. En estos diálogos aparece el nudo más sólidamente anudado cuando de pedagogía y niñez queremos pensar: la concepción adultocéntrica de niñx como sujetx aún incapaz o no del todo capaz de tomar decisiones sobre sí mismx. Parece que, desde este paradigma, lxs niñxs no son visibles como sujetxs de experimentación y decisión en relación al género y la sexualidad.

val flores (2015) nos incita a pensarlo desde la figura de ciertos mitos<sup>12</sup>, como aquel que sintetiza en el enunciado “son demasiado chicxs para saber” y para “tener identificaciones sexuales no binarias”. Estos mitos configuran sólidos frentes a ciertos derechos recientemente reconocidxs en nuestra Ley de Identidad de Género respecto a lxs niñxs sujetxs de derechos sexuales y autonomía para el placer. La ESI, por su parte, argumenta en torno al derecho a la manifestación de la diversidad en todas sus formas, enfatiza en el respeto hacia lo diferente como una posibilidad latente, lo diferente entendido como esx otrx que tiene el derecho a manifestarse y experimentar de otra manera a mí mismx. No obstante, como apunta flores, la ESI no habla de *diversidad sexual* sino de *diversidad* en general. Mattio (2014) señala al respecto el lugar secundario de la inclusión de la diversidad identitaria, corporal y afectiva. De allí el potencial de abrir preguntas en torno al modo de nombrarnos y hacerles lugar en la lengua, abrir fisuras entre los mitos lingüísticos y los mitos sobre la infancia.

Si observamos, de hecho, la serie de cuadernos ESI elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el abordaje a la diversidad desde un enfoque de género aparece como contenido a trabajar en el nivel medio. En el cuaderno propuesto para nivel primario, el eje “Respetar la diversidad” enuncia:

se refiere al reconocimiento y valoración de las manifestaciones de las múltiples diferencias entre las personas. Las propuestas que formulamos están específicamente orientadas al conocimiento de las formas de ser mujeres y de ser varones que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad. En este sentido, proponemos

---

<sup>12</sup> flores (2015) observa una serie de mitos en el ámbito escolar para reflexionar acerca de la vulneración de derechos que implican para lxs niñxs. Su posicionamiento sostiene que el silencio, la omisión, la falta de escucha y el retaceo de información acerca de las identidades sexuales y de género no heteronormativas suponen cercenar y mutilar posibilidades, reforzando prejuicios, estereotipos y violencias. El primero de esos mitos indica que la sola mención de la homosexualidad fomentará prácticas homosexuales; el segundo, que lxs niños son demasiado pequeñxs para tener identificaciones sexuales gays o lesbianas, o que aún no se relacionan con formas de sociabilidad gay o lésbica; y el tercero entiende que las distintas identidades sexuales están separadas y son privadas, el conocimiento de la homosexualidad y el de la heterosexualidad no tendrían nada que ver uno con el otro y supone que la experimentación con la conducta sexual podría ser una experiencia de igualdad de oportunidades, cuando se trata de una experiencia de injusticia erótica.

identificar los prejuicios y las prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género, y el rechazo a todas las formas de discriminación (Marina, 2009, p.8).

### **Una mirada a la ESI**

A partir de la promulgación de la ley 26.150 en el año 2006 se han desplegado múltiples dispositivos que sostienen y buscan el afianzamiento de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo. Esta ley funciona como marco que legaliza ciertas prácticas y contenidos que se presentan como necesarios desde una perspectiva de derechos humanos. De esta manera, el Estado debe garantizar el acceso a determinado conocimiento y poner a disposición las herramientas necesarias a todxs aquellxs que transitan espacios de formación. La ESI se constituye en un punto de partida para la proliferación de diversos discursos; institucionales y no institucionales, académicos y no académicos que se disputan legitimidad sin necesidad de contradecirse. Asimismo, en un marco habilitante para hablar de géneros y sexualidades en el ámbito escolar al mismo tiempo que interpela a tomar posición sobre estos temas pues, de hecho, en su abordaje podemos tanto reproducir como desnaturalizar la matriz heterosexual.

La ESI fundamenta y focaliza el derecho a la manifestación de la diversidad en todas sus formas, los distintos modos de vivir, de sentir, de nuestros cuerpos. Pero, ¿cuáles son los modos posibles de manifestación? Cuando pensamos en modos de sexualidad en la infancia ¿cuántas opciones son pensables? ¿pensamos en géneros mujer-hombre? De algún modo, la ESI incita a la interrogación, abre al planteo de inquietudes: ¿cómo nos decimos a nosotrxs? Asimismo, se propone la reflexión sobre el lenguaje como una línea de acción posible para abordarla de manera institucional, en la organización de la vida cotidiana, cuestión sobre la cual podemos hacer volar nuestra imaginación pedagógica hacia distintas maneras de incitar tal cuestionamiento. Observemos su enunciación en el cuadernillo de primaria referido:

*La organización de la vida institucional cotidiana:* nos referimos a todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar, que en diversos actos y escenarios transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, permitido o prohibido en la escuela, por ejemplo, a través del lenguaje utilizado, del uso de los espacios, de las formas de agrupamiento habituales, de las expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los alumnos y alumnas, de los vínculos establecidos entre los adultos y entre los adultos y los niños y niñas. En este sentido, la escuela puede volverse sobre sí misma, para reconocer estos guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores —más allá del currículum explícito o formal— 2, y pensar en cómo las normas y formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza y de respeto, la inclusión de todas las opiniones y necesidades de los alumnos y las alumnas, relaciones igualitarias entre varones y mujeres, el acceso a recursos de salud y protección de los derechos (Marina 2009, p.9).

Nombrar es dar existencia, hacer visible y volver pensable algo/alguien porque lo que enunciamos constituye un “real”. Frente a esto, como agentes en la enseñanza, podemos construir posiciones políticas críticas que elaboren estrategias y brinden herramientas ante situaciones contingentes. Como lo analiza val flores (2015), la ESI nos configura un marco habilitante e incita explícitamente a la desnaturalización de los roles sociales atribuidos a varones y mujeres. No obstante, desde su trinchera, hemos de desheterosexualizar la ESI, alertas con respecto a la noción de diversidad que promueve como paraguas y que termina conteniendo todo lo otro de la

heterosexualidad, reforzando la heterosexualidad como parámetro de lo normal. La diversidad es un término que viene de las políticas neoliberales y en el ámbito educativo se instaló como inclusión, tolerancia, integración. Así, organiza, pacifica y homogeniza el conflicto político que plantean las diferencias. Vino a desnombrar las identidades, sostiene val. Diversidad sexual es otra forma de nombrar lo que no es heteronormativo por lo que se corre del centro de la escena la norma que organiza la sexualidad: la heteronormatividad. Se corre siempre la mirada hacia la existencia de lesbianas, gays, trans con narrativas bastante estereotipadas, homogéneas, desproblematizadas, o se presenta de manera armónica y termina teniendo cierto efecto político que acalla ciertos debates. El peligro es que no se repiensen las relaciones de poder que construyen esas categorías, en ese sentido, apuesta por la disidencia sexual como una práctica política epistemológica y afectiva:

Desde estas reflexiones pedagógicas no se plantea la mera introducción de la sexualidad en el currículo o la tolerancia con la identidad sexual no normativa; tampoco postula la enseñanza de un catálogo de identidades pre-establecidas, como por ejemplo: qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay; sino que busca desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar, un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social, visual y erótica (flores, 2012)

Toda educación es sexual. Tal y como lo conceptualiza la propia ESI, la sexualidad 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 (Morgade, 2011). A partir de lo que decimos y de lo que llamamos o de cómo proponemos distribuciones cotidianas de los cuerpos en el espacio, transmitimos sentidos sobre las sexualidades, acerca de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros. En estas prácticas cotidianas, lxs docentes hacemos cuerpos. Pensemos simplemente en la división cotidiana entre varones y mujeres, la fila de varones y la fila de mujeres para izar la bandera, ir al comedor, etc. En relación a la ESI, existen diferentes enfoques a la hora de encarar su implementación así como modos de comprenderla (Ver Mattio, 2014). Uno de los puntos neurálgicos lo constituye posicionarla como derecho humano, trinchera en la cual la diversidad sexual se enfrenta a hacerse un lugar.

Uno de estos enfoques es el enfoque de género. Ante las relaciones asimétricas, jerárquicas y opresivas que presuponen los roles sociales de género, este enfoque subraya diversas formas de vivir el propio cuerpo, las relaciones afectivas, el respeto de sí y de los demás (Morgade, 2011). Desde allí, Eduardo Mattio (2014) nos invita a imaginar la ESI desde cierta ética de la singularidad: un modo de interpretar la educación sexual (o toda educación) como una disposición a estar a la escucha de nuestras propias potencialidades, elaborar, hacer existir, poner en común nuestras narrativas de sí y reconocer en lxs otrxs sus propias narrativas de sí. Desde esta compartición de nuestros relatos se puede generar un espacio en común y una escucha acerca de cómo hacerlos más habitables para todxs. Y desde este doble reconocimiento puede abrirse una imaginación pedagógica que no dé por supuesto ciertos modos de experimentar la sexualidad que solamente responden a la heteronormatividad. Más aún, desde los cuadernos de ESI que hemos referido, se propone una línea de acción vinculada a que lxs propixs docentes se interpelen y pongan en común sus experiencias en torno a los temas abordados, es decir, invita a la generación de narraciones de sí desde el lugar docente, hablar de lo que nos pasa: “reflexionar acerca de qué nos pasa a

nosotras y nosotros mismos con el tema que nos convoca, nuestros supuestos y representaciones, nuestras dudas y nuestras certezas” (Marina, 2009:9)<sup>13</sup>.

### **A modo de cierre. Lo que viene quedando afuera de la discusión**

Más allá de la edad o el proceso de adquisición de la lengua, en la conversación notamos que hay algo que viene quedando fuera de la discusión, o más bien, las discusiones la rodean para no nombrarla. Nos parece que algo fundante que está en cuestión es la concepción de niñx que existe en los entornos adultxs o intergeneracionales. El adultocentrismo como paradigma y como sistema de dominio, que se conjuga con otros como el heteropatriarcado, nos permite señalar una dimensión de la dominación que tal vez sea la más naturalizada, sobre la cual funcionamos más acríticamente y que trae aparejada la persistencia de la representación de lxs recién llegadx al mundo como sujetos en transición y/o del futuro.

Como apuntábamos con val flores, podemos recuperar los mitos acerca de la sexualidad y la infancia que ella desarrolla y repensarlos desde el adultocentrismo, acaso como norma que los/en que se sostiene; como la norma de la lengua y sus instituciones sostienen/que se sostienen en los mitos lingüísticos. La noción de adultocentrismo ayuda, en este sentido, a vislumbrar algo de lo que se juega en esa relación entre lenguaje e identidad que incomoda al pensar a lxs niñxs como sujetos de experimentación, creación, decisión, placer. Asimismo, el adultocentrismo configura una idea de niñx como ser “aún no”, en preparación para desplegarse como sujetx en el futuro adultx, no del todo preparado para la participación plena en la vida social. Recordemos que, si bien la Convención de los Derechos del Niño enuncia el derecho a ser informado, escuchado, opinar y decidir en torno a su propia vida, siempre se encuentra sujeto al grado de desarrollo y madurez. Desarrollo del lenguaje, de la capacidad de decidir sobre su sexualidad, de posicionarse acerca de las sexualidades y el lenguaje que usa ¿qué más se hilvana allí?

Emmanuel Theumer (2018) contribuye con claridad al pensar en torno a cierta hipótesis de entender la lengua como tecnología de gobierno del género, es decir, como uno de los lugares por donde pasa la diferencia sexual. A través del lenguaje, como práctica social, podemos responder, resistir, agenciar en relación a esa tecnología de gobierno. Entonces, el gesto de introducir fisuras en las convenciones lingüísticas que implican una manera de construir el mundo puede volverse una incisión, *lenguaje incisivo* nos dice. La construcción de legibilidad y posibilidad social pasa no solo, pero también, por el lenguaje como territorio y dispositivo. Además, por la posibilidad de nombrar, a sí mismx y al mundo, incluso de manera inestable, en experimentación o en devenir. Como dice Mattio (2018), que cuando pensemos en “todes” pensemos en cualquier género y no solamente uno en particular.

Si en el lenguaje se juega una lucha por lo que puede aparecer en el campo de lo reconocible, esto es, qué cuerpos se reconocen como vidas vivibles, ¿qué efectos puede tener afirmar en nuestras prácticas que ciertas palabras que nombran identidades “no existen”? Hemos de pensar cómo impacta esa no existencia en las corporalidades que

---

<sup>13</sup> Invitamos a revisar el trabajo *F(r)icciones pedagógicas: escrituras, sexualidades y educación* coordinado por val flores y agustina peláez (2017) donde nos encontramos con una serie de escrituras docentes y narraciones de sí en las cuales un grupo de maestrxs de primaria se ven interpeladx a preguntarse y pensar sobre los cuerpos, los géneros y las prácticas educativas a través de la experimentación con la escritura.

pretende nombrar, en las experiencias sexo-genéricas que se niegan. Desbaratar un poco el lenguaje escolar, propone val, puede ser una forma de expandir y activar nuestra imaginación pedagógica. Hablar lenguas que fisuren la gestión técnica o exclusivamente comunicativa del lenguaje en ficciones, desvíos poéticos, lúdicos.

Nos interesa hacer mover la reflexión desde las prácticas docentes para retomar el diálogo institucional con la directora, con las maestras, con lxs niñxs. En este sentido, partimos desde situaciones que emergieron en la escuela, las cuales dispararon ciertas preguntas y problematizaciones realizadas desde/con propuestas teóricas específicas. En ese diálogo, entre práctica y teoría, intentamos abrir cierto panorama de tensiones y disputas involucradas en nuestras prácticas educativas. Y como en un movimiento de retorno, volver a la escuela con el objetivo de desplegar estrategias y compartir herramientas que colaboren en el diálogo de la enseñanza de la lengua como norma y el uso inclusivo.

Por un lado, nos proponemos pensar al calor del encuentro de una lengua en estado de experimentación, todavía desautorizada por la normativa de la RAE, con la lengua que ha de enseñar la escuela, con los procesos de alfabetización en la primaria. El potencial pedagógico de la incomodidad que causa una letra que no se puede leer, un lenguaje que todavía se escucha raro ¿Podríamos relacionar esa potencia con la imagen del desborde del sentido? Desbordar, llevar al límite, extender los límites de esa norma que contiene a la lengua, jugar con ella y en ella. Todas estas posibilidades no responden a una enseñanza formal de la normativa de nuestra lengua, pero se hacen un lugar en la escuela en distintas instancias, en diferentes encuentros. Como dice Mattio (2018) en relación a la ESI, podemos pensar en clave de resistencias, tensiones y posibilidades, cuestiones que aparecieron en el diálogo con la vicedirectora. Resistencia a algo que no está normativizado y que desestabiliza las convenciones no solo lingüísticas sino de inteligibilidad social (los marcos heteronormativos), tensiones en relación al lugar de dichas reflexiones en la escuela primaria y ciertas posibilidades que encuentra acorde al proceso de crecimiento de lxs chicxs (los marcos adultocéntricos). La cuestión sería imaginar ocasiones para poder trabajar estas resistencias, tensiones y posibilidades con las maestras y niñxs. ¿Imaginamos algunas?

Esta conversación, entre situaciones mínimas y fugaces de la escuela, nos dio algunas pistas. En primer lugar, indagar en nuestra propia timidez a la hora de hacerle ocasión a la ESI a partir del uso del lenguaje, revisar cómo internalizamos ciertas nociones circunscritas a determinados marcos de reconocimiento. Con la ESI como marco habilitante, podemos hacer lugar a hablar del modo de nombrarnos, imaginar y sentir nuestra sexualidad al mismo tiempo que compartir saberes de los activismos de la disidencia sexual. Al fin y al cabo, el uso de la e o de la x tiene una historia que podemos contar y poner en común ligada a la lucha por la igualdad desde los movimientos lgttib. Quizás sea una responsabilidad impostergable a asumir por la seño que escribe con x. Responsabilidad que denota el reconocimiento de un rol particular y un posicionamiento ético. Retomando la idea de val flores citada al comienzo, nuestro lugar insumiso puede construirse desde la configuración de un campo de problemas que emergen en la práctica. Pensamos teóricamente desde la acción para poder dejar algo nuevamente allí, como huella que marca y retorna para preguntarse más, preguntarnos juntxs.

Lanzarnos a la exploración del lenguaje que sostiene un uso inclusivo de la lengua además, contempla unx niñx usarix. Con esto queremos decir, unx niñx que interviene, que hace con la lengua, podría nombrarse experimentando, nombrar y reconocer a otrxs. Que “Cuando damos la bienvenida al todes tomamos distancia de una

presunción del mundo dividido en “varones” y “mujeres”, dice Theumer. El uso del lenguaje inclusivo desborda la ESI, ya que posibilita el cuestionamiento sobre la configuración de las subjetividades y cómo se construyen mundos vivibles desde las formas de nombrar diferentes corporalidades. La ESI en esta ocasión, resultó tanto un refugio como un disparador que aportó herramientas para repensar las estrategias pedagógicas que intentan descentrarse de la mirada heterosexualizante. Nos proponemos tomar distancia de las formas de violencia que desencadena la normalización del binario sexo-genérico. Que cuando hemos de escribir niño, niña, niño demos lugar a hablar acerca de cómo nos sentimos, que pongamos a disposición ocasiones para la emergencia de nuestras narrativas y la escucha a otras. Y también, que podamos jugar simplemente, como Lauti con las estrellitas, a nombrarnos en libertad.

## Bibliografía

- Gómez, María Luz. (2019) Cómo hacer andar una máquina del tiempo: historias que circulan sobre un pasillo en construcción. *Heterotopías Año 2*. Junio de 2019. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/24798/24062>
- Butler, Judith (2006) *Deshacer el género*. 1ª edición. Paidós
- Butler, Judith (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis
- Britzman, Deborah (2016) Curiosidad, sexualidad y currículum. Britzman, Deborah; flores, valeria y bell, hooks. *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- Canseco, Alberto (2018). Los movimientos imprevisibles de lo vivo: revisitando la performatividad butleriana. *Artilugio*, (4), 109–120. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ART/article/view/21074>
- flores, valeria (2016) Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Britzman, Deborah; flores, valeria y hooks, bell. *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- flores, valeria (2015) ESI: esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterosexualizar la pedagogía. Degenerando Buenos Aires. *III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual*. Mayo 2015. Recuperado de [https://www.academia.edu/30861811/ESI\\_Esa\\_Sexualidad\\_Ingobernable](https://www.academia.edu/30861811/ESI_Esa_Sexualidad_Ingobernable)
- flores, valeria (2013) interrupciones. *Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.
- flores, valeria (2010) Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías y sexualidades. *III Jornadas Patagónicas de Estudios de las Mujeres y de Género. Universidad Nacional del Comahue*. 18, 19 y 20 de noviembre del 2010. Recuperado de <http://escritoshereticos.blogspot.com/2010/11/entre-la-experimentacion-y-la.html>
- flores valeria y peláez agustina (2017). *F(r)icciones pedagógicas: escrituras, sexualidades y educación*. EDULP
- Foucault, Michel (1974) *El orden del discurso*. Tusquets.
- Marina, Mirta (coord.) (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación
- Marina, Mirta (2009) *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación
- Mattio, Eduardo (2014) Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades. *Cuadernos de Educación Año XII – N° 12 – noviembre*
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Núcleos de aprendizajes prioritarios. Nivel primario*. Buenos Aires
- Morgade, Graciela (Comp.) (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Ed. Paidós
- Theumer Emmanuel (10 de agosto 2018) ¿Lenguaje inclusivo o incisivo?Cómo empezó Tode. *Suplemento Soy. Página 12*

## Videos

Universidad Nacional de Córdoba (2018) *Eduardo Mattio. Poner en evidencia aquello que falta.* -<https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/poner-en-evidencia-aquello-que-falta/>

Universidad Nacional de Córdoba. (28 de agosto de 2020). *Conversatorio Lenguaje inclusivo: ¿Cómo, por qué, para qué?*. You Tube: <https://www.youtube.com/user/comunicacionfilo>

Universidad Nacional de Córdoba (26 de marzo del 2019). *Conferencia de Elvira Narvaja de Arnouxel en el I Encuentro internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos.* <https://vimeo.com/350738627>

