

Prácticas teóricas 3: el lugar de los afectos

Colección Libros

Debates, pensadores y problemas socioculturales



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



facultad de ciencias
sociales

CEA

Centro
de Estudios
Avanzados

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Córdoba, Av. Vélez Sarsfield 153, 5000,
Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diseño de tapa: Vanina Rodríguez

Diagramación de este libro: Fernando Félix Ferreyra

©



Atribución-NoComercial-
SinDerivadas 2.5 Argentina

Índice

Prólogo <i>Adriana Boria y Pilar Anastasia</i>	9
Una introducción está siendo escrita <i>emma song</i>	13
La legión extranjera. O qué pueden l*s cuerp*s (ausentes) <i>Luciana Almada</i>	23
Apuntes generales sobre ciudadanía, infancia, sexualidad y políticas sentimentales: «¿Alguien por favor quiere pensar en los niños?» <i>Pilar Anastasia González</i>	43
Sujetos del exceso: emociones e identidades sociales <i>Adriana Boria</i>	63
Sexo y afectos. Acerca de la configuración del posicionamiento docente en los discursos de la Educación Sexual <i>Facundo Boccardi</i>	75
De qué hablamos cuando hablamos de familias: retóricas de la naturalización <i>Magdalena Uzín</i>	89

En lo que afecta al consumo y a los fans: figuras marginales en Sedgwick y Massumi <i>Camila Roqué López</i>	103
Noticias de l*s autor*s	119

Sexo y afectos

Acerca de la configuración del posicionamiento docente en los discursos de la Educación Sexual

Facundo Boccardi

La escuelita de mujer está como débil lamparilla manteniendo la luz de la civilización [...] una mujer es [el] maestro más adecuado para la inteligencia infantil [y el] juez más indulgente para sus fallas [...] supliendo con perseverancia y amor lo que de instrucción les falta, estas mujeres por precios ínfimos dan a la niñez los primeros rudimentos de instrucción. [gracias a] las cualidades de su sexo, que son la blandura y la paciencia, aquellas mujeres vendrían a llenar un vacío inmenso en los sistemas de enseñanza que han fracasado hasta hoy [...]

Domingo F. Sarmiento, *La educación popular*, 1849

1. Introducción

El avance de los derechos relativos a la sexualidad que ha constituido una demanda persistente de los movimientos socio-sexuales durante los últimos 50 años, ha llegado de manera reciente y parcial a las escuelas argentinas. La ley nacional de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) sancionada en este país hace más de una década produjo una articulación inédita en el sistema jurídico argentino entre el derecho a la educación y los derechos sexuales y (no) reproductivos. Inscripta en un dispositivo sociohistórico de alcance nacional que ha recibido el nombre de «ampliación de derechos», la larga puesta en marcha de esta ley activó en las escuelas, de manera heterogénea, asistemática y a veces contradictoria, mecanismos de problematización que hicieron blanco en el denominado «cuerpo docente».

En términos simples, los relatos contados por los documentos de la ESI dan cuenta de un proceso de interpelación contracultural que llama a docentes y directivos a revisar críticamente las pautas culturales arraigadas en sus prácticas de enseñanza, sus posiciones

ideológicas y en la cultura escolar que inhiben el acceso de lxs estudiantes al goce pleno de los derechos sexuales y (no) reproductivos. La puesta en foco en lxs docentes durante esta etapa de implementación de la política pública nos lleva a indagar los modos y las intensidades que adquiere la interpelación de la ESI en las configuraciones de posicionamientos docentes que habilita la vida cotidiana de las escuelas. Justamente, el término «posicionamiento docente» consiste en una de las categorías que define el discurso de la ESI a partir de la puesta en relación de dos órdenes diferenciados: el personal y el profesional. La imbricación patémica de esta relación le otorga una complejidad que pretendemos indagar a lo largo de este artículo. Para ello, volveremos la mirada sobre el entramado afectivo que sostiene la configuración de la imagen de sí de docentes que han sentido en alguna medida la interpelación de la ESI.

2. Afectos docentes

Una de las tesis que circula en el discurso oficial del Programa Nacional de ESI¹ sostiene que para conseguir avanzar en la implementación en las escuelas no es suficiente el acceso a los conocimientos que componen la ESI por parte de lxs docentes, sino que es necesaria una revisión y una transformación del posicionamiento de estxs docentes. Por esa razón, los dispositivos masivos de capacitación docente implementados por este programa estuvieron explícitamente destinados a trabajar sobre «los saberes previos, las representaciones y los prejuicios» con el objeto de producir una conmoción o perturbación que tenga como efecto la transformación de las propias prácticas.

(...) que la gente pueda traer lo que sabe, lo que piensa, que pueda moverse un poco, en todo sentido, no solo mover el cuerpo sino también a través de un dispositivo que le haga pensar.

(...) cuando nosotros decimos perturbación es que las personas se queden pensando, traten de entender por qué piensan como piensan, qué cosas están en juego cuando se les aparece

una posibilidad distinta a la que están acostumbradas (...) (Entrevista a Mirta Marina referente del Programa Nacional de ESI).

Este diseño estratégico supone, por un lado, que lxs docentes se encuentran posicionados en un lugar no favorable a la implementación de la ESI y, por otro lado, que el posicionamiento no está hecho (solamente) de conocimientos. Con respecto a este segundo punto, cabe repasar el discurso de una tradición que ha definido a este sujeto de la modernidad:

El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica 'dosifican' de un modo diferente a cada uno de estos componentes (Tenti Fanfani, 1988: 196).

De acuerdo con este autor, esos cuatro componentes que permanecen desde la fundación del docente moderno son sometidos a criterios de dosificación que varían en relación a los patrones hegemónicos de cada momento. La primera mitad de estos rasgos –la vocación y la moral– forman parte de la herencia constitutiva de este sujeto laico y moderno proveniente de la figura del sacerdote católico (cfr. Tenti Fanfani, 1988: 234-235). Resulta interesante esta genealogía que vincula los aspectos morales y afectivos del rol docente a la tradición religiosa separándola de lo cognitivo-pedagógico propio de la tradición moderna profesionalizante, ya que precisamente el discurso de la ESI operará una suerte de secularización afectiva del rol docente mediante la separación de los componentes moralizantes.

Siguiendo el planteo de Tenti Fanfani con la intención de avanzar en una mirada contemporánea, aquel movimiento fundacional de la docencia moderna todavía adherida al privilegio moral-afectivo de su figura predecesora habría cedido ante los avances modernizadores de la historia argentina, dando lugar al modelo de docente iluminista regido por la certidumbre del conocimiento y el método. Así, se podría explicar, tal como sostiene Abramowski (2010, 2012), que desde un momento marcado fuertemente por la legitimidad de

los *saberes psi* funciona una oposición que ubica a los «docentes de hoy» del lado del afecto, la calidez y la comprensión frente a los «docentes de antes» caracterizados como fríos y rígidos.

La anterior afirmación nos lleva a sostener que la axiologización positiva de lo afectivo constituye un rasgo dominante en nuestras coordenadas espacio-temporales. Autoras como Illouz (2007) y Sibilia (2008) describen algunas características de las actuales sociedades capitalistas que ilustran la primacía de la afectividad tales como la creciente emocionalización de las organizaciones productivas y la valoración de la expresión del yo como rasgo tutor de la producción de identidades. En el campo escolar específicamente, los aprendizajes emocionales han adquirido una notable legitimidad durante los últimos años. Así, la «alfabetización emocional» se ha instalado como un procedimiento educativo que tiene como meta el «bienestar emocional» cuyo alcance aparece fetichizado en el espacio discursivo de la educación (cfr. Ecclestone & Hayes, 2009; Watkins, 2010).

Además de estas instancias que incluyen la afectividad de manera formal en los procesos escolares, durante las últimas décadas ha adquirido una relevancia significativa el discurso que define a la escuela como un espacio de contención de lxs estudiantes. Este aspecto si bien excede la dimensión afectiva, le otorga un lugar de mucha importancia. Sin embargo, a diferencia de la axiologización marcadamente positiva que recibía la afectividad en esa caracterización delx docente afectuosx, también circula en el discurso social una percepción que opone la afectividad docente al profesionalismo. Tal como lo ha abordado Abramowski (2012), el rasgo afectivo en la figura docente se presenta como elemento paradójico cuya axiologización, podríamos decir, obedece al funcionamiento de dispositivos específicos. Por esa razón, nos interesa examinar la configuración de la afectividad en la construcción operatoria del posicionamiento docente que funciona al interior del dispositivo de la ESI.

3. Posición e imagen: discursos de sí

Tal como hemos planteado más arriba, la estrategia privilegiada para interpelar a lxs docentes ha sido la implementación de dispositivos

de capacitación diseñados con modalidades participativas y extendidos por casi todo el país. A continuación recorreremos fragmentos de entrevistas que hemos realizado a docentes de los diferentes niveles del sistema educativo que han participado en estos dispositivos en la provincia de Córdoba.

De acuerdo con nuestra perspectiva teórica, consideramos que este conjunto de enunciados, como todo discurso, construye una determinada imagen de quien lo pronuncia. Esta imagen se presenta como el resultado de una interacción entre distintos aspectos que se ponen en escena sobre el sujeto enunciador en el proceso comunicativo. Siguiendo la terminología de Maingueneau, el ethos de un discurso resulta de una interacción entre ethos prediscursivo, ethos discursivo y ethos dicho (Maingueneau, 2010: 207). A lo largo del análisis, se pueden rastrear algunos elementos que dan cuenta del ethos discursivo puesto de manifiesto en los enunciados estableciendo posiciones identitarias homogéneas como la heterosexualidad cissexual y la docencia². Este último aspecto, también forma parte del ethos prediscursivo cuya explicitación ha sido desarrollada en la justificación de la selección de lxs entrevistadxs. Más allá de estas posibilidades analíticas, nos interesa en este punto centrarnos en la indagación de algunos componentes del ethos dicho que se presentan como evocaciones explícitas a la propia imagen de lxs locutorxs permitiéndonos trazar las figuraciones de docentes que se ponen en juego.

En este sentido, la tematización del rol docente en la implementación de la ESI en las escuelas pone de relieve un conjunto de atributos que establecen con mucha frecuencia una distinción entre las características atribuidas al propio desempeño del rol y al de lxs otrxs docentes.

Hay profes que por ejemplo bueno, vienen con su librito, cuadernito, tiza, lección oral y punto, hasta ahí quedamos. Lo que dice el programa, el concepto y terminó, punto. Y cumple su proyecto, porque él llega, él termina, entre medio no lo molestan nada, entonces vos por ahí decís, «¿para qué invento tantas cosas? ¿Para qué invento estrategias nuevas? ¿Para qué trato de armar un proyecto que los movilice? Si después no llego y termino frustrada». En cambio el que sigue con la es-

estructura vieja sí lo termina, sí lo hace y termina el programa (Nancy).

(...) me encanta la educación, me encanta la escuela. Realmente a mí me preocupa lo que le... no sé si a los otros no les preocupa, pero como que yo me siento más identificada con mis alumnos, entonces por ahí pienso lo que a mí me hubiese gustado que fuese un docente conmigo cuando yo iba al secundario, poder hablar de un montón de temas que no se hablaban (...). Yo si tengo un tiempo libre y puedo hacer algo con los chicos de la escuela lo hago, y me siento mucho mejor que si hago algo para mí, y vengo al cole no por lo que gano en el cole sino porque me gusta estar en el cole (Leticia).

La principal característica que marca la distinción entre el rol docente propio y el de «los otros» radica en el compromiso con la tarea. Si en un caso lxs profesorxs se limitan a repetir la «estructura vieja» enseñando los contenidos de siempre con las estrategias de siempre movidos solamente por la remuneración, en el otro hay una preocupación por lxs estudiantes, una intención de movilizarlxs y un gusto por la escuela y por la educación. Mediante la oposición frente a lo viejo, al encasillamiento en estructuras tradicionales de la escuela, se presenta una imagen de lxs docentes caracterizada por el empuje, la responsabilidad, la curiosidad, el movimiento, la sensibilidad, la apertura, la empatía y la búsqueda permanente de crecimiento personal y profesional:

Yo soy inquieta, impaciente, curiosa (...) por aprender, por saber, yo sigo aprendiendo, aprendo de mis alumnos, me autoevalúo como docente, como persona (...) (Elena).

Yo he sido una mina que siempre he trabajado mucho, siempre me ha gustado estar haciendo cosas y estar en movimiento, siempre responsable de las cosas que hago (...) (Norma).

Me gusta escuchar y porque soy abierta (...). Me encanta, amo la docencia (Mercedes).

(...) soy tremendamente emocional, le doy mucha bolilla a lo

que me llena y a lo que le puedo hacer bien al otro. Soy muy sensible. Percibo mucho de la otra persona (Mercedes).

(...) trato de mantener siempre una línea, ser educada, tratar de entender al otro. (...) me movilizan mucho cuestiones por ejemplo como estas, situaciones nuevas, cosas que me generen movimiento (Nancy).

(...) soy una de las que normalmente se mueve, que trata de buscar (Nancy).

Me gusta aprender (...) siento que desde ese entonces hasta ahora tuve la posibilidad de conocer gente que me abrió la cabeza y he crecido mucho en cuanto a eso, me falta muchísimo todavía, pero con ganas de progresar, de ser mejor persona (Agustina).

Este conjunto de rasgos nos permite dar cuenta de la figuración del docente que aparece definida y axiologizada positivamente en estos enunciados distinguiéndose contra las características arcaicas que no calificarían para el rol que exige la implementación de la ESI. En términos temporales, aunque la implicación afectiva con la docencia, la empatía con los estudiantes y la autodefinición en términos emocionales recuperan la vocación presente en la memoria discursiva desde la fundación secular de la figura de «la maestra» (cfr. Tenti Fanfani, 1988: 234-235), los rasgos que refieren a la proactividad, tales como la disposición al aprendizaje permanente, la autoevaluación y la búsqueda insistente por mejorar, establecen una clara articulación interdiscursiva con la axiomática de la autoayuda (Papalini, 2015) regida por el emprendedurismo de sí mismo³ (Foucault, 2008; Rose, 1999).

En este sentido, tal como plantea el último fragmento citado, la búsqueda del progreso personal implica un trabajo permanente sobre sí mismo. El crecimiento involucra modificaciones actitudinales, cambios de perspectiva, abrir la cabeza, es decir que se trata de un trabajo de formación que opera sobre las emociones, las motivaciones y el posicionamiento personal.

(...) estoy en camino de crecimiento, de..., creo que soy bas-

tante formal en muchos pensamientos y criterios, que también he hecho un proceso para ir aceptando y respetando las distintas diferencias que hay y que en este momento estoy en un camino de lectura y de libros que tienen que ver con un crecimiento de la inteligencia emocional (Ivana).

(...) me defino como una persona que trata de ampliar su mirada de los otros, del mundo, de la vida, de la sexualidad, todo el tiempo, que no me paro en un solo lugar a mirar y a juzgar a los otros sino trato de que esa mirada sea cada vez más amplia e integrada con el otro (Pablo).

La ductilidad constituye uno de los rasgos centrales de esta figura que lxs locutorxs se atribuyen con mucha frecuencia a sí mismos. Esta característica no sólo constituye el soporte que les permite afrontar los cambios sino que constituye el núcleo de un yo cuyo desarrollo consiste en la búsqueda persistente de generar cambios sobre sí mismo. De acuerdo con las operaciones discursivas que construyen esta imagen de sí, a diferencia de ellxs, la mayoría de lxs docentes no disponen de esa flexibilidad yoica. En virtud de ello, no tienen interés en la ESI, no saben ni quieren saber y, fundamentalmente, tienen miedo. Por un lado, la inercia propia de las viejas estructuras que mencionábamos más arriba operaría como una dinámica que resiste la incorporación de «contenidos nuevos» o «enfoques diferentes». Y por otro lado, pero imbricando a ello, el miedo aparece como una pasión que bloquea el abordaje de algo nuevo en el marco de la configuración de un horizonte de consecuencias negativas posibles.

(...) por las nenas... hay un temor que si uno abarca los temas de sexualidad está incidiendo como... que va sobre la otra persona de alguna forma como despertando algo que no existe, o la seducción, o en el caso de los hombres tienen miedo (...) se ve como que se quiere aprovechar de los alumnos, hay temor por eso, es un tema que todo el mundo tiene miedo de tocar. (...) no todo el mundo se anima a hablar de sexualidad (...) (María Eugenia).

Y muchos profes todavía dicen «yo no sé cómo, no sé a dónde,

yo no voy a meter la pata, yo no voy a hacer algo que yo no sé cómo hacerlo» (Leticia).

(...) Creo que no se sabe cómo encararlo. Yo creo que se tiene miedo.

Entrevistador: ¿Miedo a qué sería para vos?

Locutora: Yo creo que es miedo a los padres, miedo al ridículo, miedo al no saber contestar algo por ahí.

Entrevistador: ¿Al ridículo?

Locutora: Porque los chicos por ahí se te zafan mucho, hay profes que tienen miedo de tirar temas como este, porque por ahí medio que no los podés parar. Entonces por ahí en ir a la grosería, en ir a la vulgaridad (...) (Nancy).

Los objetos del temor que impide la acción en estos otrxs docentes hacen referencia, por un lado, a los efectos que podría provocar la enseñanza de contenidos relativos a la sexualidad en lxs estudiantes. En ese sentido, la educación sexual aparece como una práctica docente que podría despertar algo del orden de la sexualidad que se encontraría en estado latente en lxs estudiantes. La atribución de un poder sexualizante a la educación sexual que adelantaría el inicio de las relaciones sexuales en lxs estudiantes ha sido uno de los argumentos recurrentes del repertorio de la Iglesia católica contra la sanción de la Ley y en otros momentos históricos⁴. Por otro lado, dicha sexualización aparece articulada con dos dinámicas escolares axiologizadas negativamente. En una de ellas, la educación sexual se asocia a una erotización del vínculo pedagógico que es designado como «seducción» y puesto en una relación de equivalencia con el aprovechamiento de lxs estudiantes. En la otra, el descontrol disciplinario, la grosería y la vulgaridad son considerados efectos posibles de esta práctica educativa. En todos los casos, los objetos del miedo se relacionan con el debilitamiento o la desviación del rol docente que produciría el abordaje educativo de la sexualidad. Puntualmente, el «miedo al ridículo» pone de manifiesto una amenaza a la identidad docente. De esta manera, la ESI es configurada como un dispositivo desconocido, peligroso e inseguro cuyos efectos pueden destituir un rol docente que funciona, en estos casos, como garantía identitaria.

En este sentido, los rasgos más relevantes de la oposición entre la figura que lxs locutorxs se atribuyen a sí mismxs y la que les atribuyen a lxs otrxs docentes delimitan dos posiciones frente a la novedad —la aceptación y el rechazo— asociadas, al mismo tiempo, a dos pasiones: la curiosidad y el miedo. Sin embargo, esta distribución de rasgos no es taxativa ni homogénea, ya que el miedo junto a otras pasiones que reciben la misma valoración axiológica como la frustración, la tristeza y la incertidumbre también se presentan en lxs locutorxs autodefinidxs como proactivxs cuando relatan situaciones relativas a la vulneración de derechos visibilizadas en el marco de la implementación de la ESI.

Creo que por ahí asusta de encontrar, por ejemplo una alumna mía, uno descubre, pasaron los años, descubrieron que el padrastro abusaba, es muy duro encontrarte con eso, es difícil para el maestro, es triste, entonces a veces cuesta abordar esos temas, porque vos no sabés, todo lo que tiene que ver con lo emocional, lo que puede generar, que puede saltar estas cosas (...) lo desgarrador que significa eso (Ivana).

(...) yo el año pasado me sentí totalmente fracasada en ese aspecto, porque fue una zoncera cómo empezó y cuando empecé a indagar al niño surgieron otro montón, digo «¿qué hago? ¿Me quedo de brazos cruzados o hago algo?». Ese algo involucraba un montón de cosas, seguir investigando. Le pregunté a la psicóloga qué hacía y bueno, la psicóloga me decía que siguiera indagando pero esto se hacía cada vez más grande, más grande, más grande y bueno, desde parte de la directora, que hoy se lo agradezco, que me dijo «mirá, yo pararía todo acá, veamos qué pasa de ahora en más, si esto se repite, tengamos cuidado en los recreos, en los baños a ver si entre estos dos niños hay cosas raras, si no pasa nada, queda acá». Porque viste que los chicos también muchas veces fabulan, exageran, este chico es uno de ellos, bue..., pero me quedé con ese sabor amargo de que digo «¿y si había un abuso y no hice nada?» (Claudia).

El compromiso, la responsabilidad y la empatía que recuperábamos más arriba como rasgos autoasignados al interior de la figura

delx docente proactivx aparecen en estos fragmentos articulados con pasiones negativizadas. Así, se pone de manifiesto el reverso de la implicación emocional y el compromiso afectivo con lxs estudiantes que complejizan esta figura docente a la luz del abordaje de situaciones disruptivas en el marco de la ESI. La búsqueda de nuevos desafíos y la apertura emocional si bien se encuentran con mayor frecuencia articuladas a valoraciones positivas como el crecimiento, el aprendizaje y la mejora también se asocian a la tristeza, la frustración y desgarr. De esta manera, la clave que nos permite comprender esta figura docente que emerge en la tematización de la implementación de la ESI se puede encontrar en los sentidos atribuidos a la apertura afectivo/emocional. A partir de la oposición con la estructura rígida que hemos descrito, ellos remiten a la flexibilidad y, por ende, a las posibilidades de adaptación frente a la novedad, pero también a la vulnerabilidad ya que la apertura implica la posibilidad de ser afectadx, desgarradx, por elx otrx.

4. Inquietud

A más de una década de la sanción de la ley, si bien se han producido variaciones significativas en la configuración del espacio discursivo de la educación sexual persiste en la figura docente el signo de la falla. Tal como quería Sarmiento, el sistema educativo deposita en el cuerpo docente la responsabilidad y el compromiso para cumplir su función. Justamente, uno de los componentes programáticos del discurso oficial de la ESI consiste en el llamado al compromiso por parte de lxs docentes. A lo largo de este análisis, hemos constatado que los rasgos presupuestos en esta interpelación circulan en estos enunciados dando lugar a figuras diferenciales de docentes con su carga axiológica correspondiente. En la configuración de la propia imagen se traza, a su vez, la figuración de una imagen contrastante referida a lxs otrxs docentes. Entre los rasgos centrales de la imagen que aparece axiologizada positivamente se destacan el compromiso con la tarea y la búsqueda de crecimiento profesional. Estas características actualizan el ideologema de la vocación docente en una articulación que incluye, además, el plano de las emociones. Con res-

pecto a ello, el miedo y la curiosidad entendida como pasión por el conocimiento circulan en estos enunciados distribuyendo las cargas axiológicas entre ambas figuras. Pero es justamente en este juego de las emociones donde la carga valorativa de los rasgos autoasignados se torna inestable. El componente afectivo del compromiso y la flexibilidad expone a lxs docentes de la ESI también a los efectos negativos de la relación pedagógica visibilizando, de esa manera, la complejidad de esa posición discursiva.

5. Notas

¹ La Ley Nacional N° 26150 sancionada en el 2006 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral cuyo objetivo es promover la implementación de acciones sistemáticas y transversales de educación sexual desde un enfoque integral en todas las escuelas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino.

² Con respecto al ethos discursivo, se podrían analizar algunas diferencias en el vocabulario y la sintaxis que marcan cierta heterogeneidad en la pertenencia de clase social. Sin embargo, esa tarea excede las pretensiones de este trabajo.

³ La concepción del sujeto como «empresario de sí mismo» ha sido planteada por Foucault en su descripción del dispositivo neoliberal (2008: 234) y posteriormente fue desarrollada por los estudios anglosajones de gubernamentalidad (Rose, 1996; 1999). El uso de esta categoría permite analizar el modo de gobierno de los sujetos propio de las sociedades neoliberales cuya operación principal es la atribución de responsabilidad de su propio bienestar a cada uno de los individuos. De este modo, en coherencia con los fragmentos analizados, el logro del éxito personal y el acceso a una adecuada situación afectiva y laboral dependen de la propia voluntad y de la comprensión correcta de la propia situación (autoevaluación).

⁴ Principalmente en los debates que precedieron a la sanción de la Ley de ESI pero también en la historia moderna acerca de la educación sexual, las posiciones reactivas han asociado la trasmisión de conocimientos relativos a la sexualidad con la erotización de lxs niñxs y las prácticas de seducción intergeneracionales. Además, tal como recupera el fragmento citado, ello constituye una operación generizante que construye una figura de varón seductor-abusador de niñxs central en los discursos acerca de la pedofilia (cfr. Angelides, 2004; Anastasía, 2018).

6. Bibliografía

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

- Abramowski, A. (2012). «Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar». *Congress of the Latin American Studies Association*, San Francisco, California, May 23-26.
- Anastasia González, P. (2018). «Gestiones de la (a)sexualidad infantil. Una lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latinoamericano». *Civitas*, Vol. 18, N° 1, pp. 138-152. Porto Alegre.
- Angelides, S. (2004). «Feminism, Child Sexual Abuse, and the Erasure of Child Sexuality». *GLQ*, 10: 2, pp. 141-177. Duke University Press.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150 (2006), Boletín Oficial N° 31017/06, 24 octubre 2006. Argentina: Congreso de la Nación.
- Maingueneau, D. (2010). «El enunciador encarnado: el problema del Ethos». *Revista Versión*, pp. 203-225. México: UAM.
- Papalini, V. (2015). *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Rose, N. (1996). *Inventing Ourselves*. Londres: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul*. Londres: Free Association Books.
- Sarmiento, D.F. (1849). *De la educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belín y Compañía.
- Sibilia, Paula (2008). *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (1988). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro*

y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México. Ciudad de México: Pax-México/Cesarman.

Watkins, M (2010). «Desiring Recognition, Accumulating Affect». En Gregg & Seigworth (editors), *The Affect Theory Reader*. Londres: Duke University Press.