



REFLEXIONES ENCARNADAS Y METODOLOGÍAS DESOBEDIENTES:

Imaginando otros modos de
hacer educación sexual feminista



Autoría:

Nizaiá Cassián Yde, Alba Pons Rabasa (investigadoras).

Participantes:

Laura Arcarons Martí (Mandràgores), Shetza Chicacausa (Cúrcuma Cooperativa), Selene G. Sanagustín (Cooperativa Candela), Zoe Garcia (Col·lectiu L'Argelaga), Alba González Castellví (Vira Cooperativa Feminista), Raquel Marques (Drac Màgic), Clara Martínez (Sida Studi), Alba Moreno (FundaEsplai), David Paricio Salas (Sida Studi), E/Urko Pérez (Sida Studi), So Russo Munné (Cúrcuma Cooperativa), Maria Sagnes (Enruta't), Bruna Serra Puntí (Mandràgores), Carla Zendera Payeras (QSL Servicios Culturales).

Invitadas a activar procesos de reflexión:

Salma Amazian, Patricia Carmona/Nodual, val flores.

Coordinación:

Clara Martínez Hernández

Revisión:

sexualitatS - Educació sexual feminista

Edición:

SIDA STUDI

Diseño:

Ainara Beristain / limoiura.com

Corrección:

L'Entrellat SCCL

Barcelona, 2024

Este documento está sujeto a una licencia de uso Creative Commons cc-by-nc_4.0. Se permite cualquier uso de la obra siempre que no tenga finalidad comercial.



Con el apoyo de:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Igualtat
i Feminismes

Índice

Introducción	6
--------------------	---

La Investigación Acción Participativa “Reflexiones encarnadas y metodologías desobedientes: Imaginando otros modos de hacer educación sexual feminista”

CAP 1

Premisas epistemológicas de la Investigación Acción Participativa

1.1. La necesidad de producir conocimiento desde la propia experiencia: los saberes situados y las prácticas	11
1.2. La necesidad de una mirada estructural hacia la práctica profesional: matrices de dominación	11
1.3. La necesidad de las aportaciones críticas desde la acción colectiva antirracista y el movimiento anticapacitista	15
1.4. Interrogantes críticos para sacudir la reflexión colectiva	17

CAP 2

Diseño metodológico, actividades realizadas y descripción del proceso

2.1. Participantes de la investigación	21
2.2. Objetivos de la primera fase	22
2.3. Metodología del proceso	22
2.4. Sesiones y ejes temáticos	24

CAP 3

Experiencias, prácticas y reflexiones críticas surgidas durante el proceso: un acercamiento a las necesidades del campo profesional y su análisis colectivo

3.1. Violencias de género y educación sexual feminista: de las violencias machistas a las violencias estructurales	30
---	----

3.2. Racismo y educación sexual feminista: problematizando los usos de la interculturalidad, la diversidad cultural y la interseccionalidad	34
3.2.1. La despolitización de la interseccionalidad y sus efectos en el campo de la acción social y comunitaria.	35
3.2.2. Problematizar las definiciones culturalistas del racismo y sus efectos en la educación sexual feminista.....	39
3.2.3. ¿Cómo hacer del racismo un problema estructural de responsabilidad compartida en la educación sexual feminista? Un diálogo en construcción.	45
3.2.3.1 Feminismo civilizatorio y educación sexual feminista: La sujeta emancipada y la matriz colonial que implica la mirada salvacionista “sobre las otras”	46
3.2.3.2. Islamofobia y educación sexual feminista: La reproducción del racismo, la vigilancia y el control en la construcción de las feminidades y masculinidades racializadas	48
3.2.3.3. Racismo institucional y educación sexual feminista: ¿Dónde situamos las violencias , cuáles se hacen visibles y nombrables?	50
3.2.3.4. ¿Cómo abrir espacios de habla en la educación sexual feminista que no reproduzcan racismo? “Ser en comunidad” y el derecho a dudar	53
3.3. Capacitismo y educación sexual feminista: de las políticas de inclusión a las políticas transformadoras	56
3.3.1. ¿Personas diskas o con diversidad funcional ?	56
3.3.2. De las violencias machistas a las estructurales: hacia la desnormalización de las violencias capacitistas naturalizadas e institucionalizadas.....	57
3.3.3. Identificando las violencias institucionales que implican los encargos para trabajar la sexualidad con personas con diversidad funcional	59
3.3.4. “No hay personas con diversidad funcional en los equipos de las entidades”: modos de hacer que reproducen lógicas capitalistas, productivistas y capacitistas	60
3.3.5. Políticas de visibilidad y folklorización de las diferencias: la inclusión y sus paradojas	60
3.3.6. La sujeta emancipada en su imbricación con el capacitismo	64

CAP 4

Reflexiones críticas y metodologías comprometidas: la relación entre lo metodológico y las condiciones materiales de la educación sexual feminista

4.1. Las condiciones materiales que limitan la práctica profesional de la educación sexual feminista..... 68

4.1.1. “Talleres seta”: una reflexión crítica en torno a los formatos, duración y periodicidad de los talleres..... 68

4.1.2. Los entresijos de la financiación: Subcontratación, subvención, y la falta de continuidad..... 70

4.2. Reflexiones sobre lo metodológico: las preguntas reflexivas como herramienta clave..... 72

Conclusiones 80

INTRODUCCIÓN

La Investigación Acción Participativa “Reflexiones encarnadas y metodologías desobedientes: imaginando otros modos de hacer educación sexual feminista”

Pese a las recomendaciones internacionales y a los diferentes marcos normativos que instan a su desarrollo, la educación sexual en Cataluña se encuentra aún muy lejos de ser una realidad en los centros educativos. El eterno debate entre incorporar una asignatura específica o impulsar la educación sexual a través de los currículos escolares, se saldó en los años noventa (en el marco de la conocida LOGSE), con la apuesta por una transversalización que hoy en día sigue sin ser suficiente.

En 2020, la última reforma educativa –LOMLOE– introdujo contenidos relacionados con la educación sexual en los nuevos currículos educativos. Sin embargo, el proceso de composición del currículo de las asignaturas se realizó con un estrecho margen de tiempo, lo cual supuso una referencia nominal a la educación sexual, sin profundidad en el desarrollo de sus contenidos, ni mimo a la hora de adaptar sus contenidos a las diferentes etapas escolares. Consecuentemente, es en los equipos docentes en quienes recae la responsabilidad de desarrollar la educación sexual. Sin embargo, en su itinerario formativo estas profesionales¹ no cuentan con materias que aborden la educación sexual. Por este motivo en la mayor parte de los claustros hay carencias importantes para desarrollarla.

En el contexto catalán, gracias al trabajo de las entidades del tercer sector, la educación sexual ha ido poco a poco desmarcándose del ámbito biomédico para caminar hacia un enfoque integral sobre la sexualidad que apunta hacia la igualdad de género, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos y la prevención de las violencias machistas. Este modelo educativo pretende no solo acompañar las sexualidades en plural, sino también divulgar una perspectiva crítica sobre los estereotipos, roles y mandatos de género, las relaciones de poder y la diversidad afectivo-sexual, poniendo en cuestión la cisheteronormatividad que perpetúa las desigualdades estructurales y las violencias que las reproducen cotidianamente.

Para que este trabajo haya podido infiltrarse en el ámbito institucional, han servido estratégicamente leyes estatales como la *Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual* (Ley “Solo sí es sí”); la *Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero*, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo* que pretenden reforzar la inclusión de la educación sexual feminista en el ámbito educativo; la *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* que plantea la educación como un ámbito en el cual combatir la violencia de género, potenciando la sensibilización y el empoderamiento de las infancias y adolescencias; y la *Ley 17/2020 de Igualdad de Trato y No Discriminación* que pretende proporcionar un marco estatal para combatir la discriminación por género y la orientación sexual, especialmente.

¹ A lo largo del presente informe utilizamos genéricos, femenino genérico y el uso de la *e*, como reclamo de la necesidad de cambiar el uso sexista y binario del lenguaje.

En concreto en el ámbito autonómico, Cataluña desarrolla estrategias propias que articulan los principios estatales a través del **Plan Estratégico de Igualdad de Género en el Sistema Educativo**, que pretende establecer directrices para incorporar una educación sexual y afectiva basada en el respeto, la igualdad y la diversidad y promover formación específica para el profesorado, materiales didácticos inclusivos y espacios seguros para estudiantes; el **Pacto Nacional contra las Violencias Machistas** que propone la educación como pilar fundamental para prevenir estas violencias y pretende impulsar talleres en centros educativos sobre relaciones igualitarias y prevención del acoso; y el **Currículum Educativo de Cataluña** que incluye temas de igualdad de género, diversidad afectivo sexual y prevención de violencias. La **Ley catalana 5/2008 del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista** refuerza, además, la necesidad de incluir la perspectiva feminista en la educación y la **Ley 17/2015 de igualdad efectiva entre hombres y mujeres** ordena “la implantación de una educación afectiva y sexual que favorezca la construcción de una sexualidad positiva, saludable, que respete la diversidad y evite todo tipo de prejuicios por razón de orientación sexual y afectiva”.

Aunque estos avances legislativos, entre otros, han sido de utilidad para los objetivos de dichas entidades, siguen vigentes determinados desafíos y descubiertas ciertas necesidades que son fundamentales para transversalizar un modelo de educación sexual feminista que contemple el carácter estructural de la desigualdad y la injusticia, y camine hacia un horizonte transformador.

El presente informe intenta reflejar parte de lo que ha sido la primera fase de la investigación acción participativa **Reflexiones encarnadas y metodologías desobedientes: imaginando otros modos de hacer educación sexual feminista** desarrollada durante el 2024 e impulsada desde la entidad SIDA STUDI en el marco del proyecto “Investigació-Acció Participativa: Claus reflexives per a una educació feminista en sexualitats” subvencionado por el “Departament d’Igualtat i Feminismes” de la Generalitat de Catalunya.

Esta investigación acción participativa surge de la necesidad social detectada por la entidad vinculada a las carencias de formación a profesionales para el desarrollo de una educación feminista en sexualidades, que facilite la prevención de las violencias machistas, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la igualdad de género, el empoderamiento y la autonomía para la toma de decisiones de las personas jóvenes sobre sus sexualidades.

Ante dicha necesidad, la entidad abre el diálogo con las investigadoras y autoras de este informe –Nizaiá Cassián Yde, profesora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e investigadora del grupo Carenet (IN3), y Alba Pons Rabasa, profesora colaboradora de la UOC y coordinadora del proyecto **#ToQueerLAB transfeminismos·pensamiento crítico·acción social** de Filosa Associació–, con el fin de generar un programa formativo a nivel universitario de educación sexual feminista.

En este diálogo se profundiza sobre dicha necesidad y se dibuja la posibilidad de generar un proceso previo que permita identificar el conocimiento que un programa así requeriría, partiendo de los saberes que se producen desde la práctica cotidiana de la educación sexual feminista en Cataluña. Además, se ve fundamental que dicha sistematización de saberes situados y prácticos se realice desde una apuesta crítica que ponga

en cuestión, incluso, lo que implica que una educación sexual específica se posicione política y teóricamente como feminista. Esto supone no reproducir la inercia de dar por sentado una serie de postulados relativos a este posicionamiento, sino **convertir lo feminista** en sí mismo, **en una pregunta**.

Con el ánimo de **poner en cuestión**, además, **la distinción entre teoría y práctica** y la **jerarquización de saberes** que implica relacionar la objetividad a ciertos discursos expertos, se elaboraron, como podemos ver en el **primer capítulo** de este informe, una serie de premisas epistemológicas relacionadas con las necesidades previas detectadas que motivaron la realización del proyecto, y que fundamentaron la batería de interrogantes críticos que inspiraron el diseño metodológico de la primera fase de esta investigación.

En el **segundo capítulo** intentamos reflejar cómo ha sido el proceso que parte de las premisas y preguntas presentadas en el primer capítulo y que se ha guiado por el diseño metodológico de esta primera fase de la investigación acción participativa. Proceso enfocado a repensar colectivamente la práctica profesional de la educación sexual feminista, desde la experiencia de les profesionales de la educación sexual, reflexionarla desde perspectivas críticas y a partir de esto producir colectivamente saberes situados y potencialmente transformadores. Como veremos en este capítulo, hemos realizado 8 sesiones mensuales distribuidas de febrero a octubre de 2024 basándonos en metodologías cualitativas y participativas en las cuales hemos trabajado haciendo uso de la escritura, la fotografía, la voz y el cuerpo para narrar, problematizar y analizar las experiencias de las participantes y generar así la producción de conocimiento en relación con la educación sexual feminista.

En el **tercer capítulo**, el corazón de este informe, exponemos una síntesis de las experiencias, prácticas y reflexiones críticas surgidas durante el proceso que posibilitan un acercamiento a las necesidades del campo profesional y su análisis colectivo. Estas necesidades las dividimos en los siguientes ejes: violencias de género, racismo y educación sexual, y capacitismo y educación sexual.

En el **cuarto capítulo** abordamos la relación entre lo metodológico y las condiciones materiales de la educación sexual feminista, mostrando primero los límites que implican estas condiciones institucionales y laborales para la práctica profesional; la reflexión crítica relativa a los formatos, la duración y la periodicidad de los talleres, y los entresijos de la financiación a la que se enfrentan las entidades del campo de la educación sexual feminista. Una vez contextualizadas estas cuestiones, en el segundo apartado mostramos cómo las reflexiones que se dieron sobre lo metodológico permitieron la elaboración colectiva de una serie de preguntas reflexivas que tienen el potencial de servir como herramienta metodológica clave para no perder de vista un horizonte emancipador y transformador de la educación sexual feminista, comprometido con el desmantelamiento de las desigualdades y las injusticias estructurales.

Finalmente, en el apartado de **conclusiones** intentamos reflejar las potencialidades y límites del presente informe, así como aglutinar las necesidades y dibujar a partir de todo ello algunos horizontes posibles de este trabajo comunitario.

0

1

2

CAPÍTULO

1

PREMISAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.

1.

La necesidad de producir conocimiento desde la propia experiencia: los **saberes situados** y las **prácticas**

2.

La necesidad de una **mirada estructural** hacia la práctica profesional: matrices de dominación

3.

La necesidad de las aportaciones críticas desde la **acción colectiva** antirracista y el movimiento anticapacitista

4.

Interrogantes críticos para sacudir la reflexión colectiva

PREMISAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

En este apartado mostramos las premisas epistemológicas que han guiado el diseño metodológico de la presente investigación acción participativa. La primera premisa epistemológica que planteamos tiene que ver con la necesidad de producir conocimientos situados a partir de la propia experiencia de las profesionales participantes de la investigación. La segunda está relacionada con la necesidad de volcar una mirada estructural a la práctica de la educación sexual feminista, que tenga en cuenta su articulación con las matrices de dominación que producen jerarquizaciones y formas de violencia estructural en la vida social en la que interviene. La tercera premisa epistemológica tiene que ver con las aportaciones críticas que vienen de la acción colectiva, en concreto, antirracista y anticapacitista.

De estas tres premisas se nutren las preguntas que atraviesan el diseño metodológico de esta primera fase de investigación, que se ve reflejado en el capítulo 3 de este informe.

● ● 1.1. La necesidad de producir conocimiento desde la propia experiencia: los saberes situados y las prácticas

La práctica de la educación sexual feminista, en tanto forma de acción social y comunitaria, implica un posicionamiento ético, político y epistemológico que mira e interpreta el mundo en general, y la educación y las sexualidades en particular, desde un determinado lugar o posición y a través de un entramado de significados ética, política y contextualmente posicionados. No se trata de una práctica que parte de un corpus teórico concreto y cerrado, sino que se nutre a partir de diferentes perspectivas y experiencias que están atravesadas por la localización estructural de quien las habita, por el contexto de intervención, por el momento histórico en el que se viven, por sus transformaciones demográficas y sociales, y por las limitaciones institucionales que delimitan sus contornos y posibilidades.

Desgranar de forma colectiva el posicionamiento político desde el cual se despliega metodológicamente esta práctica en el contexto catalán y analizar los significados que implica, las metodologías que despliega y los efectos afectivos, comunitarios, sociales y por lo tanto políticos de la misma, ha sido un horizonte que el diseño metodológico de la presente propuesta ha perseguido.

Para ello hemos partido de la epistemología feminista, un abordaje crítico con la objetividad, neutralidad y universalidad de la producción del conocimiento científico que, por un lado, ha sustentado las verdades históricas y sociales a través de las cuales se han reproducido y perpetuado el racismo, el sexismo, la cisheteronormatividad, la explotación de clase y otros sistemas de opresión. Matrices de dominación que en su interconexión configuran estructuralmente la desigualdad. Y, por el otro, ha jerarquizado los saberes en función de los lugares y posiciones desde los cuales estos se producen.

Concretamente partimos de la noción de «conocimientos encarnados» teorizada y puesta en práctica por las escritoras y teóricas feministas chicanas Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval y Cherrie Moraga, así como por los trabajos de escritura y experimentación narrativa que durante la década de los ochenta realizaron diversas feministas chicanas, afroestadounidenses, migrantes e indígenas para investigar, analizar y dar cuenta de sus experiencias encarnadas de opresión (Anzaldúa, 1987/2016; Moraga y Anzaldúa, 1981; Moraga y Castillo, 1988)². Esta noción de conocimientos encarnados, proveniente de las teorizaciones antirracistas, ha sido fundamental en las epistemologías feministas para señalar el carácter político y el potencial emancipador de los conocimientos que, partiendo de la propia experiencia y la parcialidad que esto implica, así como de la localización estructural desde la cual se producen, pueden contribuir a la invención de mundos más justos y vidas más vivibles para todes, y sería posteriormente retomada por Donna Haraway (1991/1995)³ en el desarrollo de su noción de conocimientos situados.

Este punto de partida nos permite entender que “las verdades” se construyen socialmente y que son parciales, es decir, que son discursos producidos desde un lugar y posición social específica inmersa en determinadas matrices de dominación que también son de inteligibilidad social⁴. Este lugar o posición social condicionará la forma, el contenido y el grado de legitimación social de estas “verdades”. Las verdades construidas desde el ámbito biomédico difícilmente son problematizadas porque en tanto que saber legitimado socialmente como científico, tiene una autoridad material y moral incuestionable.

“Sin embargo que no sean cuestionadas no significa que no sean cuestionables. Lo son en tanto verdades parciales construidas socialmente, es decir, desde un punto de vista que no es neutro en términos sociales y políticos y que no tiene un acceso directo a la naturaleza de aquello que investiga –siempre hay una interpretación subjetiva por parte de la persona que produce ese conocimiento–; y que no puede ser universal, sino que parte de un contexto específico” (Pons Rabasa, Diverxia, 2021)⁵.

2 Anzaldúa, Gloria. (1987/2016) *Borderlands/La Frontera. La nueva mestiza*. Capitan Swing. Moraga, Cherrie y Anzaldúa, Gloria. (1981). *This bridge called my back. Writings by radical women of color*. Kitchen Table. Moraga, Cherrie y Castillo, Ana. (1988) *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. ISM Press.

3 Haraway, Donna. (1991/1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.

4 Con esto nos referimos a que si bien este sentido común generalizado se configura como una verdad naturalizada por las matrices de dominación social, esta verdad se reproduce y sobrevive porque tienen un papel inteligibilizar y organizador del campo de lo social, es decir, sirven para significar, entender y ordenar el mundo, pero siempre desde una perspectiva política determinada.

5 Pons Rabasa, Alba; Diverxia. (2021). Relatos bio/ gáficos, violencias lgtbifóbicas y estrategias de acción: Un diagnóstico comunitario trans* en Menorca. Dirección General de Derechos y Diversidad, de la Conselleria de Presidencia, Cultura e Igualdad <https://diverxiamenorca.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/diagtranscastfinal.pdf>

Para Haraway, reconocer el lugar desde el que se parte y se construye el conocimiento es asumir esta crítica y la parcialidad del mismo, pero también entender que este es fruto de una serie de conexiones parciales, es decir, entramados relacionales y reflexiones colectivas que son un lugar de posibilidad para construir un conocimiento situado que parte de las experiencias colectivas y que está atravesado por la interpretación de las mismas que cada quien hace desde la posición que ocupa. Lo que la misma autora nombra como “objetividades encarnadas”. Es desde ahí que detectamos la necesidad de producir conocimientos situados a partir de la propia experiencia de las profesionales de la educación sexual.

● ● 1.2. La necesidad de una mirada estructural hacia la práctica profesional: matrices de dominación

La educación sexual que se nombra en tanto feminista ha abierto a lo largo de los últimos años una reflexión política y una práctica profesional que ha señalado la necesidad de alejarse de los abordajes hegemónicos biomédicos o patologizantes de la sexualidad, que tienden a dirigir las intervenciones y acciones socioeducativas hacia la prevención y la gestión del riesgo. En este proceso de investigación, partimos de estos saberes, a la vez que consideramos necesario tensar y ampliar sus marcos analíticos para abrir una reflexión en el campo de la educación sexual, que no restrinja sus abordajes al género o a la experiencia individualizada o identitaria de la sexualidad.

Consideramos fundamental partir desde marcos analíticos que descentren el género como eje exclusivo y universal para dar cuenta de la realidad de “las mujeres” y disidencias. La experiencia de la sexualidad, el deseo, la relación con el propio cuerpo y el placer, constituyen campos en disputa que no pueden entenderse al margen de mecanismos de diferenciación y jerarquización racial, económica, sexista y patriarcal que modulan, ellos mismos en tanto sistemas de dominación, la producción de nuestros cuerpos, las violencias que les atraviesan, así como sus estrategias de disidencia, rebeldía y emancipación (Aguilar, 2019; Curiel, 2017; Lugones, 2008)⁶.

Para ello, tomamos el marco de análisis de las matrices de dominación y los dominios de poder desarrollados por la teórica afrofeminista Patricia Hill Collins (2017)⁷. La riqueza teórico política de esta autora, consiste en aportar una herramienta analítica para investigar en experiencias situadas, cómo la diferencia y la desigualdad no son cuestiones dadas, sino que son las matrices de poder y dominación -el colonialismo y el neocolonialismo, el imperialismo, el racismo, el cisheteropatriarcado, el capitalismo, el nacionalismo- las que crean estas diferencias jerarquizadas en términos de violencia estructural que se materializa en aspectos específicos de la vida social, o lo que ella

⁶ Aguilar, Yolanda. (2019). *Femestizajes. Cuerpos y sexualidades racializadas de ladinas-mestizas*. *Pez en el árbol*.; Curiel, Ochy. (2017). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. *Intervenciones en estudios culturales*, 4, 41-61; Lugones, María. (2008). *Colonialidad y género*. *Tabula rasa*, (9), 73-102.

⁷ Hill Collins, Patricia. (2017). *La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática*. *Investigaciones feministas*, 8(1), 19-40.

nombra en tanto dominios de poder. La autora nos aporta un marco de análisis que permite desplazarnos de los abordajes identitarios, hacia los análisis materialistas del poder llevando nuestra mirada hacia diferentes niveles o ámbitos de la vida social en que las relaciones de dominación, las violencias y la resistencia se producen, se solidifican y también se disputan.

Los servicios sociales así como los paradigmas de intervención más normalizados y funcionalistas, con frecuencia refuerzan una concepción individualizada de la desigualdad (Ávila, Cassián, García, Pérez, 2019)⁸, donde se asume que los colectivos marcados por la “diversidad sexual”, la “diversidad cultural” o la “diversidad funcional”, viven determinadas condiciones de desigualdad en función de sus identidades. Esta comprensión comporta un modelo de atención psicologizante e individualizado, eliminando los análisis materialistas de la desigualdad.

En cambio, los análisis materialistas evitan caer en la trampa de la identidad como lugar esencializado e individualizante, así como en la diversidad en tanto paradigma de gestión y despolitización, y en cambio apuntan a visibilizar cómo con frecuencia son los recursos mismos de atención a las sexualidades los que construyen las posiciones opresión y privilegio de los sujetos en estas intersecciones a partir de dispositivos específicos, protocolos, engranajes legales e institucionales, normativas educativas o circuitos de acceso y denegación de derechos específicos.

8 Ávila Cantos, Débora; Cassián Yde, Nizaiá; García García, Sergio, Pérez Pérez, Marta. (2019). *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social*. Editorial UOC.

Dominios de poder y resistencia*

¿A qué prestar atención, qué observar, narrar, poner en cuestión y problematizar en la práctica de la educación sexual feminista?

- **Poder estructural:** Política de Estado, poder legislativo, judicial, ejecutivo, sistema económico, educativo, sanitario en términos de leyes y normativas. Las políticas públicas que organizan y regulan la institución social, constituyen el dominio estructural del poder.
- **Poder disciplinar:** Instituciones burocráticas, estatales, cívicas, espacios de encierro: hospitales, psiquiátricos, cárceles, oficinas, fábricas, instituciones educativas, casa/familia como institución. Gestión, administración, regulación de la opresión en términos de estructuración de la vida cotidiana.
- **Poder Hegemónico:** Ideas hegemónicas que justifican las desigualdades sociales así como las ideas contrahegemónicas que critican las relaciones sociales injustas. Creencias, prejuicios, cultura, tradiciones, valores, pensamiento, lenguaje.
- **Poder Interpersonal:** Relaciones intersubjetivas que configuran la experiencia personal y trayectoria vital.

*Recuadro elaborado a partir de las teorizaciones de Patricia Hill Collins.

Introducimos el marco de análisis de las matrices de dominación y su abordaje materialista y estructural, con el fin de resaltar la necesidad de pensar una práctica profesional de la educación sexual feminista que aborde las diferencias no desde el paradigma burocratizado de la “gestión de la diversidad”, sino desde una mirada política que tenga en cuenta cómo los sistemas de poder y dominación crean estas diferencias en términos de jerarquización y desigualdad.

● ● 1.3. La necesidad de las aportaciones críticas desde la acción colectiva antirracista y el movimiento anticapacitista

Siguiendo la propuesta de Sida Studi, “la educación sexual feminista promueve los derechos sexuales y la salud sexual entendiendo esta como un estado de bienestar (subjetivo) físico, emocional, mental y social en relación con las sexualidades –en plural– y también de autonomía para expresar y manifestar las diferentes formas de vivirlas”⁹. Esta visión ha pretendido trascender “un concepto limitado de salud sexual asociado a la ausencia de enfermedad y proponer un enfoque integral asociado al bienestar y a la calidad de vida”. Desde ahí entienden que las sexualidades “se integran en nuestras vidas,

⁹ Martínez Hernández, Clara y Juventeny Albuixech, Teo. (2019). *De infundir miedo a difundir placeres*. SIDA STUDI. <https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD59546.pdf>

forman parte de nuestros deseos, de nuestro bienestar y de nuestro placer”. Al mismo tiempo, “engloban un amplio abanico de elementos, como la identidad de género, los mandatos de género, la preferencia sexual, el erotismo, el placer, la intimidad, la capacidad de tomar decisiones y las creencias, entre otros”. Además, agregan desde Sida Studi, las formas de expresar las emociones, deseos y relaciones están social y normativamente determinadas. Es decir, que la sexualidad misma es una construcción social y al mismo tiempo esta construcción social produce una experiencia subjetiva singular. Desde esta perspectiva Sida Studi propone una crítica al modelo (heterosexual) hegemónico binario y le apuesta a la celebración de “la multiplicidad de maneras de vivirlas” (Martínez Hernández, Clara y Juventeny, Teo, Sida Studi, 2019).

Esta visión feminista de las sexualidades implica, por un lado, una definición de género y sexualidad que se nutre de ciertos feminismos para trabajar en la prevención de las violencias machistas. Y por el otro, una mirada que visibiliza la diversidad sexual y de género como forma de cuestionar la normatividad cisheterosexual hegemónica. Si bien se trata de un punto de partida con un potencial ineludible, ya que ha conseguido abrir grietas en las instituciones educativas para cuestionar la hegemonía heterosexual y cisgénero a través de la cual se ha construido lo que se considera socialmente la normalidad corporal, sexual y genérica, nos parece necesario interrogar sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas a la luz de las aportaciones críticas que se han realizado, tanto desde los feminismos antirracistas como desde los activismos de la diversidad funcional.

Ha sido desde el movimiento antirracista y sus críticas a los feminismos blancos y al movimiento LGTBI, que se han puesto sobre la mesa cuestiones fundamentales a la hora de pensar en los horizontes éticos y políticos de los procesos de transformación social a los que se desea contribuir con la educación sexual feminista.

De todo el andamiaje crítico que han producido los movimientos feministas antirracistas, nos gustaría resaltar aquí, aquel que visibiliza cómo en nombre de los “derechos de las mujeres” o los “derechos LGTBI” se han reproducido formas contemporáneas de racismo y de gestión de la exclusión. A través de políticas homonacionalistas (Puar, 2017), lógicas de excepcionalismo sexual, criminalización de las masculinidades migrantes y racializadas (Davis, 2004/1981), y miradas/prácticas paternalistas, asistencialistas o salvacionistas hacia las mujeres migrantes y racializadas (Mohanty, 2008)¹⁰, estos discursos enunciados desde el marco de los derechos humanos, han contribuido a la reproducción sistemática del racismo en general y de la islamofobia, del antigitanismo y la antinegritud en particular.

Estas miradas, incluso desde las buenas intenciones o las omisiones de los feminismos

10 Puar, Jasbir. (2017). *Ensamblajes terroristas. El homonacionalismo en tiempos queer*. Bellaterra. Davis, Angela. (2004/1981). *Mujeres, raza y clase*. Akal. Mohanty Talpade, Chandra. (2008). De vuelta a ‘Bajo los ojos de Occidente’: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En L. Suárez Navas y R. Aída Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 407–463). Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.

hegemónicos - eurocentrados y blancos - han alterizado, patologizado, criminalizado y violentado formas de experimentar el cuerpo, la sexualidad, las emociones, el deseo, la espiritualidad y las relaciones familiares y comunitarias que no son pensables, reconocibles ni mucho menos valorables, desde la moral sexual blanca occidental que subyace este marco de derechos y los discursos feministas de los cuales se ha venido nutriendo principalmente la educación sexual feminista.

Así mismo, las críticas articuladas desde la alianza entre ciertos transfeminismos y el movimiento de la diversidad funcional han puesto en cuestión un sujeto del feminismo que, aunque ya no es único, sigue pensándose desde el empoderamiento individual, la autonomía que esto implica, “liberado” de ciertas normas sociales y “activo” en las luchas, reproduciendo con estas asunciones una mirada capacitista que habilita solamente ciertos modos de subjetivación, relación y politización. Esta concepción liberal y capacitista del sujeto hegemónico del feminismo reproduce modelos ideales de corporalidad y encarnación de la sexualidad y la agencia erótico-política, donde las corporalidades, capacidades y habilidades diferentes que se reivindican desde la diversidad funcional, siguen sin estar visibles en términos de representación, ni tenidas en cuenta en los modos que se proponen desde la acción colectiva en general, y desde la acción educativa, social y comunitaria en particular.

Proyectos como “Tu cuerpo, tu campo de placer” impulsado por Patricia Carmona/No-dual desde Sida Studi han abierto una brecha importante desde la cual repensar el para quién, el cómo y el hacia dónde de la educación sexual feminista, abrazando la crítica que se produce desde la diversidad funcional. Una crítica que hace necesaria y urgente para cuestionarnos las bases epistemológicas, teóricas y políticas desde las cuales se edifica la educación sexual feminista, con el objetivo de alinear las metodologías y prácticas que esta implica, con los horizontes de transformación desde los que se propone.

● ● 1.4. Interrogantes críticos para sacudir la reflexión colectiva

¿Qué grietas y torceduras ha conseguido abrir la educación sexual feminista frente a mundos hegemónicos, normalizadores, violentos y totalizantes para hacer pensables nuestros cuerpos, nuestros deseos, placeres y modos de vida? ¿En qué lugar se encuentra en su andar actual la educación sexual feminista? ¿De qué se ha diferenciado o ha pretendido diferenciarse y hacia dónde ha ido?

¿Cuáles son las potencialidades y límites de las apuestas metodológicas que han abierto estas brechas en la educación pública y cuáles son los riesgos y concesiones que ha acarreado esta entrada en los formatos, tiempos y demandas institucionales? ¿Cómo disputarle el deseo y el placer a la actual profesionalización y burocratización de la educación sexual? ¿Qué hacemos para interpelar y poner en tensión la subjetividad de la educadora sexual feminista institucionalizada? ¿Cuáles son los costes ético-políticos de la institucionalización de la educación sexual feminista?

¿Qué desplazamientos ha conseguido generar la educación sexual feminista frente a lo hegemónico, pero también de qué manera, 'lo feminista' produce nuevos lugares de hegemonía cuando no se cuestiona sus lugares de poder y privilegio? ¿En qué sentido algunos discursos y prácticas actuales de la educación sexual feminista reproducen dinámicas de racismo y clasismo, generando silencios, violencias e invisibilizaciones? ¿Desde qué cuerpos y con qué cuerpos se tejen actualmente las alianzas y deseos de la educación sexual feminista?

En el contexto socioeconómico, político y cultural actual ¿cuáles son los compromisos, apuestas y desafíos de una educación sexual que quiere definirse, en sus prácticas y por sus prácticas, como feminista?

1

2

3

CAPÍTULO

2

DISEÑO METODOLÓGICO, ACTIVIDADES REALIZADAS Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

- 1.**
Participantes de la investigación
- 2.**
Objetivos de la primera fase
- 3.**
Metodología del proceso
- 4.**
Sesiones y ejes temáticos

DISEÑO METODOLÓGICO, ACTIVIDADES REALIZADAS Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

En este apartado nos interesa reflejar cómo ha sido el proceso que parte de la premisas y preguntas presentadas en el apartado anterior y que se ha guiado por el diseño metodológico de esta primera fase de la investigación acción participativa. En la misma hemos realizado un proceso enfocado a repensar colectivamente la práctica profesional de la educación sexual feminista, desde la experiencia de las profesionales de la educación sexual, reflexionarla desde perspectivas críticas y a partir de esto, producir colectivamente saberes situados y potencialmente transformadores.

En este proceso hemos realizado 8 sesiones mensuales distribuidas de febrero a octubre de 2024 basándonos en metodologías cualitativas y participativas. Durante el proceso, hemos trabajado haciendo uso de la escritura, la fotografía, la voz y el cuerpo para narrar, problematizar y analizar las propias experiencias de producción de conocimiento en relación con la educación sexual feminista.

● ● 2.1. Participantes de la investigación

Se ha conformado un grupo motor de investigación acción participativa, compuesto por 14 profesionales provenientes de las siguientes entidades del ámbito de la educación sexual feminista en el contexto de Cataluña: Candela Acció Comunitària i Feminista, Col·lectiu L'Argelaga - gènere, LGTBIQA+, Equitat i Neurodivergències, Cúrcuma, Drag Màgic, Enruta't, FundaEsplai, INS Miquel Tarradell, Mandràgores, QSL Serveis Culturals, Sida Studi y Vira Cooperativa Feminista.

La incorporación de las profesionales participantes se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: estar vinculada actualmente a alguna entidad en el ámbito de la educación sexual, estar realizando actualmente acciones educativas de educación sexual con jóvenes y familias, formación a profesionales y/o formadoras, estar produciendo materiales sobre educación sexual feminista y/o elaborando y coordinando proyectos en este ámbito, así como tener la disponibilidad para asistir a las 8 sesiones. Dentro de los criterios de incorporación se ha procurado fomentar el equilibrio territorial, dando prioridad a profesionales de fuera de la zona metropolitana de Barcelona, así como a profesionales migrantes y racializadas.

Si bien se ha logrado cierto equilibrio territorial, una de las limitaciones importantes que tiene este proceso de investigación, es la conformación de un grupo de participantes compuesto mayoritariamente por profesionales blancas. Nos parece necesario en un informe de esta índole, señalar que esto es un reflejo del racismo institucional que restringe - o de facto obstaculiza - las posibilidades de acceso laboral en instituciones educativas y servicios públicos a las profesionales migrantes y racializadas especializadas en este campo. A la vez que, también refleja su baja incorporación en los equipos profesionales de entidades y cooperativas feministas del ámbito de la educación sexual

feminista, que también se conforman mayoritariamente por profesionales feministas blancas.

● ● 2.2. Objetivos de la primera fase

El **objetivo general** que nos hemos planteado ha sido impulsar un proceso de Investigación Acción Participativa junto a las entidades del campo de la educación sexual feminista de Catalunya que posibilite la sistematización y reflexión en clave analítica de sus experiencias para producir saberes actualizados que tengan en cuenta tanto la complejidad del contexto como las problemáticas emergentes.

Para conseguirlo lo hemos desplegado en los siguientes **objetivos específicos**:

OE1. Generar un proceso colectivo de reflexión en clave analítica y metodológica sobre la propia práctica profesional de la educación sexual feminista desde la experiencia de las personas participantes de la investigación

OE2. Detectar las necesidades que actualmente tienen les profesionales en su práctica cotidiana relacionadas con la transformación de los contextos de intervención.

OE3. Sistematizar y analizar las tensiones, dudas, dificultades, fallos, límites y carencias que actualmente detectan les profesionales en su práctica cotidiana.

OE4. Facilitar y acompañar un proceso de autoformación que, a partir de las necesidades y desafíos detectados, aborde las temáticas más urgentes que les profesionales hayan detectado.

OE5. Explorar la creación y producción de diferentes formatos y materiales para divulgar los saberes producidos durante el proceso diagnóstico.

● ● 2.3. Metodología del proceso

La primera fase del proceso de investigación acción ha constado de 8 sesiones de reflexión y producción de saberes desde la propia experiencia, de tres horas de duración por sesión, distribuidas una vez al mes, de febrero a octubre de 2024.

A lo largo del proceso de investigación, les profesionales del campo de la educación sexual feminista participantes, han llevado a cabo un diario de campo en distintos formatos y soportes (audiovisual, escritural) que ha posibilitado la elaboración de un archivo personal y colectivo de situaciones paradigmáticas, experiencias, anécdotas y reflexiones. Este archivo ha sido la base a partir del cual durante las sesiones se han realizado ejercicios de análisis y producción de saberes colectivos situados y encarnados.

Las **herramientas** y métodos utilizados en función a las decisiones y preferencias de las participantes han incluido:

- Diario de campo.
- Registros audiovisuales y sonoros basados en la práctica de fotovoz (metodología de trabajo a partir del registro en fotografía que se acompaña de grabaciones y narrativas orales).

Durante las diferentes sesiones se ha trabajado a partir de las experiencias recogidas durante la práctica profesional en los archivos personales de cada participante para:

- Colectivizar y analizar la propia experiencia.
- Identificar las necesidades.
- Analizar los nudos, tensiones, vacíos y fallos.
- Problematicar los límites.
- Ponerles nombre a las potencialidades.

La **pregunta** como herramienta de reflexión crítica y análisis colectivo ha sido fundamental en términos epistémicos y metodológicos para esta investigación desde su previo diseño metodológico, como podemos ver en el capítulo anterior. En este sentido, consideramos necesario resaltar las aportaciones clave que se hicieron en la segunda sesión del proceso, la cual fue dinamizada por la investigadora, docente y activista argentina, val flores, quien se define a sí misma como “obrero sensorial en el desarmadero de la lengua”.

La primera aportación clave tiene que ver con la propuesta de escritura colectiva de val, un modo potencial y singular de investigación en educación sexual. En los ejercicios propuestos val recuperó la figura de “comadre” que aparece en los escritos de Gloria Anzaldúa. Esta escritura acompañada, ese **“comadreo escritural”** que le tomamos prestado para el resto del proceso de investigación, pone en cuestión los modos hegemónicos y legitimados socialmente de producir conocimiento y, por lo tanto, verdad, abriendo la posibilidad de producir saberes situados a partir de las experiencias encarnadas y de su puesta en común. val entiende el gesto de lanzarnos en ese diálogo ciertas preguntas como “una forma de poder ampliar la perspectiva de ese texto y no tanto de señalar” (va flores, sesión 2), alejándonos de los modos en que estamos acostumbradas a hacer en los procesos de evaluación en el marco normativo de la educación.

¿Cómo entramos en contacto con los textos de las compañeras? ¿Cómo nos impresionan los textos/experiencias de las “comadres de escritura”? ¿Cómo resuenan y/o vibra el texto en la propia experiencia/cuerpo? Serían, como val flores comentaba en la sesión, las preguntas iniciales que guiarían un posible proceso o ejercicio de comadreo escritural que nos saque de la lógica del juicio a la hora de pensar en realizar comentarios de texto.

Pero además de sacarnos de esta lógica de la evaluación heredera del positivismo – algo fundamental para poder activar el comadreo escritural– val compartió una serie de **preguntas de escritura** que terminarían atravesando de una forma u otra la mayor parte de sesiones venideras y procesos de reflexión que la investigación ha producido.

Preguntas de escritura (val flores)

Glotona: Pregunta que busca expandir, desplegar, ensanchar, ampliar algún sentido encapsulado.

¿Puede haber más...?

Maquínica: Preguntar sobre cómo funcionan frases, sentidos, preguntas, conexiones...

¿Cómo...?

Especulativa: Aparece la imaginación propositiva que va a alterar algún sentido del texto...

¿Qué pasaría sí...?

Picante: Preguntas que entran en colisión / antagonismo con alguna de las ideas del texto...

Formulación libre desde la amabilidad y la agudeza.

Tanto el comadreo escritural como estas preguntas de escritura han sido aportaciones que apuntalaron la metodología de esta primera fase de la investigación, profundizando los modos a través de los cuales podemos detonar procesos colectivos de producción de conocimiento que huyan de la jerarquización de saberes y que desestabilicen la dicotomía teoría-práctica, ambos supuestos sobre los cuales se edifican la objetividad científica y, por lo tanto, la construcción de verdades que fundamentan y perpetúan las matrices de dominación. Es en este sentido que estas aportaciones nos parecen relevantes epistemológica y políticamente y consideramos que, además, son dispositivos metodológicos potencialmente transformadores para el campo de la educación sexual feminista, pues han sido elaborados desde la larga y profunda experiencia de val en el mismo.

● ● 2.4. Sesiones y ejes temáticos

A partir de la realización de un análisis colectivo del contexto de intervención y las transformaciones que ha sufrido en los últimos años el campo de la educación sexual, a lo largo de las sesiones hemos pretendido, por un lado, dibujar los desafíos que implica actualmente la educación sexual feminista y los horizontes a perseguir colectivamente.

Por otro lado, en los ejes de las sesiones se ha buscado detectar las necesidades – tanto metodológicas como teórico-políticas – que tenemos como entidades y como profesionales, así como identificar los límites y dificultades que nos encontramos en el día a día de nuestra intervención.

A la vez, se han realizado 3 sesiones específicas de discusión en las que se ha invitado a profesionales, investigadoras y activistas externas (val flores, Salma Amazian y Patricia Carmona/Nodual) especializadas en temas emergentes que han surgido durante el proceso de investigación, para plantear nudos y reflexiones críticas en torno a los siguientes ejes: “Fallas, silencios, límites, incomodidades e incongruencias que encontramos en la práctica cotidiana de la educación sexual”, “racismo y educación sexual”, “diversidad funcional/intelectual y educación sexual”.

Para ello, las 8 sesiones se han estructurado a partir de los siguientes ejes temáticos y contenidos.

Sesión 1. Sesión introductoria con los participantes del proceso de investigación.

- Presentación de la propuesta.
- Presentación de las personas que participan.
- Revisión y reformulación colectiva de la propuesta.
- Presentación de la metodología del proceso.
- Exploración de referentes teóricos, políticos y afectivos de “nuestra” educación sexual feminista: ¿Qué de nuestra experiencia afectiva, sexual y política volcamos en nuestra práctica pedagógica y cómo? ¿Qué referentes, metáforas y objetos estamos usando como herramientas en la educación sexual feminista? ¿Qué relación tienen con los conceptos básicos que divulgamos? ¿Qué perspectiva teórico-política y qué horizontes dibujan?

Sesión 2. Taller de escritura con val flores, investigadora independiente, escritora, docente, activista de la disidencia sexual y performer. Su trabajo teórico y poético se sitúa en el cruce entre prácticas pedagógicas feministas y queer y prácticas artísticas, interrogando las escrituras y los cuerpos en las situaciones de (des)aprendizaje. Actualmente, coordina talleres de escritura en los que el cuerpo se vuelve experiencia sísmica de la pregunta. Es autora de diferentes artículos sobre educación sexual integral y pedagogías queer y libros, entre los cuales destacan *Interrupciones. Ensayos de poética activista* (2013), *Una lengua cosida de relámpagos* (2019) y *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría* (2021).

Espacio de indagación durante el cual realizamos diversos ejercicios de escritura y exploración para reflexionar cuáles son las tensiones que identificamos actualmente en las prácticas, postulados y metodologías de la educación sexual feminista. ¿Cuáles son las fallas, silencios, límites, incomodidades, incongruencias y huecos que encontramos en la práctica cotidiana y situada de la educación sexual feminista?

Sesión 3. Interrogando nuestra experiencia cotidiana desde una mirada crítica.

En esta sesión recuperamos e interrogamos los materiales escriturales, visuales y sonoros recopilados durante los dos primeros meses del proceso y aquellos elaborados en las dos primeras sesiones, con el fin de analizarlos colectivamente desde una mirada crítica que tuvo en cuenta la posición estructural desde la cual nos relacionamos con el mundo y que, por lo tanto, configura nuestra experiencia, los diferentes contextos de intervención y la pluralidad de experiencias de las personas con las que trabajamos.

Sesión 4. Intercambio de experiencias y producción de conocimiento situado: Racismo y educación sexual feminista con Salma Amazian, militante antirracista y decolonial, antropóloga e investigadora predoctoral en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Colabora como docente en Etnografía aplicada a la educación social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Ha impartido clases sobre feminismos decoloniales en el norte de África y su diáspora en el Programa de Estudios Independientes (PEI) del MACBA y en el Centro Universitario BAU (Barcelona). Es coautora del libro *La radicalización del racismo. Islamofobia de Estado y prevención antiterrorista* (Editorial Cambalache, 2019).

¿Cómo hacer del racismo un problema estructural compartido?

- ¿Qué ideas de sujeto, emancipación, agencia y libertad subyacen a la educación sexual feminista? ¿Cómo se vincula la idea blanca y occidental de cuerpo e individuo? ¿Quién cabe ahí y quién no puede cumplir eso? ¿Cómo construyen el género y el racismo esencializaciones sobre las feminidades y masculinidades migrantes y racializadas? ¿Qué efectos tiene la islamofobia de género en la educación sexual feminista? ¿Qué de todo esto se nos cuela en la práctica de la educación sexual feminista y a través de qué preceptos normativos/encargo institucional? ¿Qué preguntas reflexivas al respecto le podemos lanzar desde el antirracismo a la experiencia de la educación sexual feminista?

Sesiones 5. Problematicando el uso de las nociones de interculturalidad e interseccionalidad en la educación sexual feminista.

Espacio de reflexión crítica para problematizar cuáles son los efectos que tienen las definiciones del racismo en tanto una cuestión “diferencia cultural”, concretamente bajo los paradigmas de la “interculturalidad” y la “diversidad” cultural y qué efectos tienen estos abordajes culturalistas en la práctica de la educación sexual feminista. Reflexión respecto a los efectos de despolitización y burocratización de la noción de interseccionalidad, su blanqueamiento a la hora de invisibilizar o relegar a un segundo plano los análisis materialistas y de las violencias estructurales imbricadas al racismo que esta herramienta teórico-política venía a interpelar.

Sesiones 6. Intercambio de experiencias y producción de conocimiento situado: Capacitismo y educación sexual feminista, con Patricia Carmona/Nodual,

performer, artista, tallerista, activista por las alianzas transfeministas de las personas con diversidad funcional, diplomada en Educación Social. Actualmente dirige el proyecto “Tu cuerpo, tu campo de placer” (Sida Studi), un proyecto feminista protagonizado desde y para mujeres, bolleras, trans, no binarios, con diversidad funcional, con el objetivo de dar visibilidad y crear un nuevo imaginario sexual que incluya todas las corporalidades.

¿Cómo nos afectan/movilizan en términos personales las aportaciones del movimiento de la diversidad funcional? ¿Cómo afectan/interpelan las aportaciones de la diversidad funcional en su diálogo con los transfeminismos a la mirada, los discursos y las prácticas/metodologías de la educación sexual feminista? ¿Quién es y cómo es el “sujeto” de la educación sexual feminista? ¿Cómo deben ser las “adolescencias empoderadas” después de uno de nuestros talleres? ¿Qué actitudes, capacidades emocionales, comunicativas, de asertividad se le presuponen para ejercer su sexualidad y placer?

Sesión 7. ¿Por qué la reflexión siempre va ligada a la acción? Miradas epistemológicas y metodologías críticas en la intervención-acción comunitaria.

A partir de un esquema analítico que articula la perspectiva epistemológica a través de la cual se definen los problemas sociales con las metodologías de acción social y comunitaria y los efectos que éstas tienen en las personas con las que trabajamos y los contextos en los que intervenimos, para analizar si nuestros proyectos están alineados con los horizontes de transformación y justicia social que perseguimos, analizamos colectivamente viñetas etnográficas que nos permitieron elaborar un conjunto de preguntas reflexivas y críticas clave que pueden acompañar el diseño, la ejecución y la evaluación de las acciones de educación sexual feminista que despliegan las entidades participantes.

Sesión 8. Metodologías desobedientes en el campo de la educación sexual.

A partir de los materiales escriturales, visuales y sonoros de cada participante revisamos en clave analítica y política las metodologías de intervención/acción a la luz de todo lo planteado hasta este punto del proceso. ¿Cómo desplazarnos de lo prescriptivo a lo afectivo y caminar hacia la desnormalización como horizonte de transformación? ¿Qué implicaciones metodológicas podría tener este desplazamiento? ¿Cómo imaginar otros modos de hacer educación sexual feminista que desafíen las lógicas institucionales y los riesgos que implica la hegemonía?

2

3

4

CAPÍTULO



EXPERIENCIAS, PRÁCTICAS
Y REFLEXIONES CRÍTICAS
SURGIDAS DURANTE EL
PROCESO: UN ACERCAMIENTO
A LAS NECESIDADES DEL
CAMPO PROFESIONAL Y SU
ANÁLISIS COLECTIVO.

1.

Violencias de género y educación sexual

feminista: de las violencias machistas a las violencias estructurales.

2.

Racismo y educación sexual feminista:

problematizando los usos de la interculturalidad, la diversidad cultural y la interseccionalidad.

3.

Capacitismo y educación sexual

feminista: de las políticas de inclusión a las políticas transformadoras.

EXPERIENCIAS, PRÁCTICAS Y REFLEXIONES CRÍTICAS SURGIDAS DURANTE EL PROCESO: UN ACERCAMIENTO A LAS NECESIDADES DEL CAMPO PROFESIONAL Y SU ANÁLISIS COLECTIVO.

A lo largo de diferentes sesiones, se abrió un proceso de reflexión con el objetivo de identificar diferentes tensiones, dilemas y necesidades que las profesionales detectan actualmente en el campo de la educación sexual feminista. En los siguientes apartados se sintetizan algunos de los ejes reflexivos más relevantes, que dan cuenta de un proceso vivo y en marcha, que ha surgido a raíz de considerar las condiciones estructurales y las diferentes relaciones de poder, dominación y agencia que se ponen en juego en las aulas, en el despliegue de los talleres.

Estas reflexiones se configuran a partir de seguir interrogando qué implica una práctica que se denomina feminista en su abordaje de las violencias y para ello se estructura a partir de tres ejes: el primero desarrolla una propuesta de desplazamiento desde el marco de las violencias machistas y de género, hacia su ampliación en el análisis de las violencias estructurales y lo que este desplazamiento comporta en los abordajes pedagógicos; el segundo se pregunta sobre los efectos del racismo en la práctica de la educación sexual y los compromisos que debe adoptar la práctica profesional en su identificación y desmontaje, mientras que el tercero ahonda en la reproducción de preceptos capacitistas en los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la educación sexual.

● ● 3.1. Violencias de género y educación sexual feminista: de las violencias machistas a las violencias estructurales

Entre los principales encargos institucionales que se le solicitan al campo de la educación sexual feminista, tienen particular centralidad las acciones de prevención de violencias machistas o de género en las aulas en concreto, y con la comunidad educativa en general. Abordar desde las premisas epistémicas de esta investigación las violencias machistas, ha implicado tensar y ampliar **más allá del género**, los marcos a través de los cuales se suelen plantear las violencias en este ámbito, para poder complejizar el marco de análisis visibilizando que las violencias son estructurales en su imbricación con diferentes matrices de dominación en donde el sexismo y el patriarcado no pueden desligarse del racismo, el capitalismo, la cisheteronormatividad y el capacitismo a la hora de reproducir modos específicos en que estas violencias y desigualdades se encarnan en las experiencias de las adolescencias en las aulas.

Entrar a las instituciones a trabajar la prevención de las violencias machistas, ha posibilitado ponerlas sobre la mesa como mecanismos de reproducción cotidiana y estructural del sistema normativo sexo-género-sexualidad, y ha permitido abrir la posibilidad

de desnaturalizarlas y desnormalizarlas. Pero no podemos obviar que la parcialidad y hegemonía del feminismo eurocentrado y blanco que ha orientado y posibilitado estas intervenciones, también ha opacado la necesidad urgente, por un lado, de entender la naturaleza racializada y colonial del concepto en sí mismo y, por el otro, de comprender que el género binario colonial es en sí mismo violento, no solamente con las mujeres y disidencias sexogenéricas, sino también con aquellas masculinidades no blancas que a través del prisma racista y colonial son leídas como peligrosas, machistas o agresoras. Esto se aúna a los presupuestos capacitistas que con frecuencia sustentan de forma explícita o velada a los marcos feministas y que opacan también las formas específicas de violencia y agencia de las mujeres y disidencias con diversidad funcional o con aquellas masculinidades de la diversidad funcional que no son leídas como tales por no contar con las capacidades y funcionalidades corporales valoradas socialmente desde el marco cisheteropatriarcal.

Parte de las consecuencias de estos modos limitados y limitantes de conceptualizar las violencias de género, es el despliegue de acciones socioeducativas para su prevención, que como veremos a lo largo del informe, corren el riesgo de generar efectos problemáticos que contribuyen a la reproducción del racismo y del capacitismo. Estas acciones generan en las aulas resistencias -que en este informe entendemos como interpelaciones y cuestionamientos críticos desde la agencia de las adolescencias racializadas y de la diversidad funcional- frente a las propuestas feministas hegemónicas, que si bien pueden abordar los efectos del machismo sobre las mujeres blancas y “capaces”, no pueden abordar ni prevenir otros efectos de las violencias estructurales como los que viven, entre otras, aquellas masculinidades no blancas que se han convertido en el sujeto de las políticas que castigan las violencias sexuales y machistas a través de políticas de Estado y discursos mediáticos que culturalizan las violencias machistas, reforzando la impunidad histórica de la masculinidad blanca hegemónica.

Es en este sentido que ha surgido la necesidad urgente de poner en tensión la manera en que se define la problemática de las violencias de género y el lugar desde el cual se hace esta definición. Con ello pretendemos ampliar el alcance del trabajo mismo de prevención, entendiendo que la perspectiva desde la cual interpretamos las violencias machistas produce una determinada forma de intervención, cuyos efectos sobre las personas con las que trabajamos acaban contribuyendo a lógicas de regulación y control de la sexualidad y del cuerpo totalmente alineadas con la normalidad blanca cisheterosexual y las violencias que implica su reproducción cotidiana y sistemática.

¿Qué posibilidades abre entender las violencias racistas y capacitistas como violencias imbricadas en la producción hegemónica misma de los mandatos de género? ¿Cómo pueden transformarse nuestras acciones pedagógicas si dentro del espectro de las violencias machistas incluimos aquellas que ejerce la propia institución sobre otros sujetos vulnerabilizados histórica y sistemáticamente? ¿Qué oportunidades éticas, políticas y comunitarias, pero también metodológicas, tiene definir como violencias de género a las políticas que invisibilizan, o, incluso, penalizan y vigilan, otros modos de vivir la sexualidad, las relaciones de pareja y familiares y las decisiones relativas a la reproducción? ¿Nos permite detectar el concepto que utilizamos de violencias machis-

tas ciertos procesos normalizados de invisibilización, desexualización y regulación corporal y sexual? ¿Qué violencias son visibles, detectables, pensables y, por lo tanto, se pueden abordar desde una definición que las encapsula y delimita y que reproduce una idea binaria y excluyente de víctima y victimario alineada con la normatividad blanca y capacistista cisheterosexual?

Iremos volviendo a todas estas preguntas a lo largo de este informe. Sin embargo, consideramos necesario apuntar en este apartado que estos interrogantes nos encaminan o alinean con la necesidad de hablar de **violencias estructurales** y comprender que sus funciones y efectos tienen que ver con el género, pero que van más allá de éste, entendiendo que no existe género sin racialización, sin sexualidad y sin corporalidad. Es decir, el género, en tanto violencia colonial y capacitista, implica una determinada y restringida manera de entender el cuerpo, la sexualidad y la racialización, y naturaliza y normaliza toda una serie de violencias estructurales totalmente imbricadas con nuestras maneras de pensar, sentir y actuar.

En esta primera fase del proceso de investigación, se abrió también una reflexión respecto al impacto en la práctica profesional de los marcos legales y normativos que han ido transformándose durante los últimos años a raíz de la institucionalización de algunos sectores del feminismo. Esto ha generado las condiciones de posibilidad para la introducción en la institución educativa de la prevención de violencias machistas. La Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, conocida popularmente como la “Ley del solo sí es sí” aprobada en agosto de 2022, además, ha puesto al centro, tanto de algunos debates feministas, como de las prácticas de la educación sexual, la noción del **consentimiento** en el marco de las relaciones sexuales como una solución jurídica y social para determinar aquellas relaciones que son tipificadas -o no- en tanto violencia sexual. Esta centralidad del consentimiento y la **judicialización de las relaciones sexuales** y de la experiencia de la sexualidad, ligadas a los debates de la ley y su mediatización, abre una problematización respecto a los alcances, usos y límites de un término que legalmente en los últimos años se ha vuelto central dentro de la institucionalización punitiva de la sexualidad.

Las profesionales participantes de esta investigación compartieron lo problemático y confuso, pero también lo estratégico, que les resultaba el uso del concepto de consentimiento para trabajar la sexualidad en las aulas.

“Tu també desitges això, no? No sé, crec que la paraula consentiment en un moment donat ha tingut sentit, però ara mateix hauríem d'anar deixant aquesta paraula i anar buscant altres paraules per avançar amb això, no ho sé, eh?” (Participante, sesión 1)

“Per mi és un debat que tinc super intern, entre “consentiment”, “desig”, com ho faig servir?, hi ha pràctiques consentides però no desitjades, no? I això, és directament violència o no ho és?, quins sí que valen, quins no? Però això... jo estic així, eh? Bueno no sé... pensar que passa amb això. En la parella pots no desitjar, pots no consentir i això no està al marc de la violència, no sé jo estic aquí pensant, és què fem amb això, és necessari seguir par-

lant de consentiment no ho és?” (Participante, sesión 1)

“I canviar consentiment per consens?, vull dir una relació sexual consensuada el que es fa llavors és bidireccional i està relacionat amb el desig. Pots consensuar, però no desitjar, però està relacionat amb el consens. Quan no hi ha consens és violència, quan no hi ha desig podem parlar del que és, treball, curro...el que sigui...” (Participante, sesión 1)

“Nosotras también hemos pasado mucho por ahí, salirnos del consentimiento, que está muy guay porque es una palabra que conoce la chavalería, pero es verdad que la asocian directamente a “consienten las chicas”. Entonces claro, nosotras argumentamos poniendo el placer en el centro directamente. El deseo y el placer, con esto de que, si tenemos en el centro el placer somos más capaces de comunicarnos, de saber nuestros límites, nuestros ‘nos.’” (Participante, sesión 1)

Estas reflexiones permitieron preguntarnos en torno al lugar desde el cual definimos y entendemos el consentimiento, sus implicaciones y efectos regulatorios y normalizadores, e incluso punitivos. Por un lado, aquellos relativos a las formas de subjetividad generizada que está produciendo, y por el otro, aquellos relacionados con las formas de comunicar que instaura como válidas: esa **sujeta emancipada** “mujer” que sabe lo que desea y lo que no, y que cuenta con la capacidad para nombrarlo en el momento determinado y de la manera correcta.

La continuidad de esta forma de subjetividad generizada con la normatividad blanca cisheterosexual y capacitista implica un refuerzo de la misma, a través de la imposición de esta forma de subjetividad como expectativa social, en general, y de la educación sexual feminista, en particular. Una expectativa que no tiene en cuenta las condiciones de posibilidad que configuran de manera diferenciada las matrices de dominación para unas u otras, un ideal regulatorio que obvia cómo los ejes de desigualdad social particularizan, delimitan o condicionan nuestras posibilidades de sentir, pensar y actuar.

Los saberes que utilizamos para hablar de sexualidad, violencias y consentimiento en las aulas, se adscriben a genealogías determinadas, en este caso, a las de cierto feminismo institucional y liberal, que por un lado ha abierto la posibilidad de abordar estas cuestiones dentro de la institución educativa, de legislarlo, y de producir un debate público al respecto, haciendo reconocibles ciertos modos de violencia sexual para contribuir a su erradicación. Pero, por el otro, mantiene la puerta abierta a que el Estado se nos cuele en el cuerpo y la sexualidad, produciendo discursos institucionales y mediáticos ligados a prácticas y modos de hacer que refuerzan ciertas lógicas de regulación del cuerpo y la sexualidad de las mujeres.

Si el concepto de consentimiento implica estas cuestiones al estar adscrito a esta genealogía, ¿a través de qué otros saberes podemos abordar estas reflexiones y experiencias en las aulas? ¿Qué otras genealogías podrían abrir posibilidades en lugar de seguir clausurándolas o haciéndolas orbitar dentro de los límites que la cisheternormatividad

impone? ¿Cómo podríamos entonces proponer otros modos de habitar las relaciones, otros modos de hacer en relación, en los que no se den por supuestas ciertas ideas de 'sujeta' y las posiciones de poder normalizadas que contribuyen a la naturalización de las violencias que las han configurado históricamente?

En el proceso de investigación no llegamos a conclusiones cerradas al respecto, se trata de un debate que sigue abierto y una reflexión en la que consideramos necesario seguir profundizando. Sin embargo, se dialogó en torno a las dificultades e implicaciones que todo esto comporta en la práctica cotidiana de la educación sexual feminista. A la vez, las profesionales participantes pusieron sobre la mesa los aportes y posibilidades que han abierto otros modos de acción colectiva feminista y otras genealogías, praxis y memorias. Estas genealogías otras, que beben de diferentes prácticas asamblearias y de modos de experimentación del erotismo, del deseo y de las prácticas sexuales en los entornos autónomos de los movimientos sociales transfeministas, han analizado desde miradas críticas y estructurales la relación directa de los modos normalizados de habitar el placer y el deseo con la regulación del cuerpo, del género y del deseo y han propuesto otras rutas que subvierten el orden cisheterosexual que estas implican, e intentan interrumpir sus lógicas reguladoras.

● ● 3.2. Racismo y educación sexual feminista: problematizando los usos de la interculturalidad, la diversidad cultural y la interseccionalidad

Cada vez es más común que las entidades feministas que trabajan en el ámbito de la acción social y comunitaria en general, y en el campo de la educación sexual feminista en particular, se definan a sí mismas o a sus metodologías como interseccionales o interculturales. La progresiva incorporación, primero de la interculturalidad y a posteriori de la interseccionalidad en los marcos normativos europeos y estatales que regulan las políticas públicas y los servicios sociales, entre otras cuestiones, ha promovido que las entidades feministas se inscriban en dicha perspectiva, sobre todo a través de convertirla en un criterio de evaluación en las convocatorias de subvenciones, una de las fuentes de financiación con las que cuentan para su sostenibilidad.

Sin embargo, la interseccionalidad como herramienta política que surge en el seno de una larga genealogía de organización y producción teórica de las mujeres negras¹¹, y de forma más específica en los años 80 en el contexto estadounidense en las voces

11 El racismo epistémico tiende a individualizar las producciones teóricas y a invisibilizar las bastas genealogías de pensamiento de las que surgen diferentes conceptualizaciones de los feminismos negros. Tal es el caso de la noción de interseccionalidad, donde con frecuencia suele citarse exclusivamente a Kimberlee Crenshaw, invisibilizando la larga tradición teórica y de pensamiento desde los feminismos negros de la que surge, que van desde los análisis de Sojourner Truth en su texto referente para los feminismos "Acaso no soy una mujer" (1851) o en el manifiesto de la Combahee River Collective (1977), así como en el diálogo con propuestas teóricas desde los feminismos chicanos y decoloniales en el análisis de la imbricación de opresiones.

de autoras como Patricia Hill Collins (2017, 2019)¹² y Kimberlee Crenshaw (1989, 1991), viene con un horizonte emancipatorio que poco tiene que ver con la “gestión de la diversidad” en términos de inclusión dentro del paradigma del Estado Nación. En este sentido hemos considerado fundamental plantear una sesión específica para situar la crítica que desde los movimientos feministas anitracistas se articula para **problematizar la despolitización e instrumentalización** que ha venido produciéndose respecto a la interseccionalidad, y así poder analizar colectivamente cómo se traduce esta cuestión en el campo de la educación sexual feminista y con qué efectos.

En este apartado veremos, en un primer momento, una síntesis de la crítica que compartimos en la sesión dedicada a problematizar los actuales usos de la interseccionalidad, la diversidad cultural y la interculturalidad en el campo de la intervención social, que se realizó en esta primera fase de la investigación. Para en un segundo momento, exponer algunas de las reflexiones que surgieron con la propuesta que trajo Salma Amazian a la sesión sobre ‘Racismo y educación sexual feminista’, cuyos contenidos intentamos reflejar en el último subapartado de este capítulo.

Consideramos necesario recordar que el presente informe no pretende mostrar un análisis exhaustivo de estas cuestiones, sino más bien presentar algunas de las reflexiones que surgieron a partir de poner en diálogo la crítica antirracista con la práctica de la educación sexual feminista. Este diálogo sigue abierto, así como el pensamiento colectivo que se produce a partir del mismo sigue en construcción. Consideramos de gran importancia poder continuar profundizando con el grupo en siguientes fases de la investigación, sobre todo, atendiendo al compromiso que porta implícito plantearnos el racismo como un problema que, en tanto estructural, se trata de un problema compartido que debe ser abordado en mayor profundidad en la realidad de los entornos educativos.

A su vez, es necesario reflexionar críticamente qué efectos produce el actual (ab)uso de la noción de interseccionalidad que se moviliza desde las entidades y las prácticas profesionales, ¿qué implicaciones éticas y políticas tiene este uso? ¿A qué transformaciones nos compromete? ¿De qué manera su instrumentalización invisibiliza o pospone una urgente y explícita reflexión sobre el racismo y la centralidad de un sujeto hegemónico en los presupuestos del feminismo blanco que requiere ser trastocado?

12 Hill Collins, Patricia. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones feministas*, 8(1), 19-40. Hill Collins, Patricia, Bilge, Sirma. (2019). *Interseccionalidad*. España: Ediciones Morata. Crenshaw, Kimberlé (1989). De marginalising the intersection of race and sex. A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8, 138-167. Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

3.2.1. La despolitización de la interseccionalidad y sus efectos en el campo de la acción social y comunitaria

La incorporación de la interseccionalidad en el ámbito jurídico, de las políticas públicas y de los servicios sociales, ha desplazado el horizonte emancipatorio de esta herramienta política convirtiéndola en un instrumento burocratizado para gestionar la inclusión de la diversidad en términos neoliberales. Esta instrumentalización de una herramienta que surge en los años 80 desde los movimientos de las mujeres negras para denunciar el racismo y hacer una crítica a un feminismo blanco que en sus análisis de la desigualdad solo contemplaba como cuestión central el género, es sumamente problemática, pues por un lado la vacía de su potencial de denuncia, emancipación y reparación y, por el otro, la aleja del horizonte de justicia y transformación desde el cual se planteaba.

El **uso tecnocrático** de la interseccionalidad en el marco de las políticas públicas ha venido de la mano de su incorporación bajo el paradigma de la “inclusión de la diversidad” y de la administración regulada de las “políticas de la identidad” en el marco de los Estados Nación, como una vía para desactivar su potencial político antirracista. Esto implica su despolitización, instrumentalización y el borrado de su horizonte emancipatorio promoviendo una serie de cuestiones sumamente problemáticas en el campo de la acción social y comunitaria.

Uno de los objetivos de la interseccionalidad como herramienta política era **interpelar al feminismo hegemónico a la hora de descentrar el género** de los análisis del funcionamiento del poder, la opresión y la desigualdad, para comprender los efectos de la interrelación entre las diferentes matrices de dominación del racismo, el capitalismo y el cisheterosexismo. Con todo, la incorporación y el uso acrítico de esta herramienta en la acción social y comunitaria en el marco de las políticas de inclusión y, por lo tanto, de gestión y gobierno de la diferencia, produce el efecto contrario.

La interseccionalidad se ha introducido en el ámbito de la acción social y comunitaria como una herramienta meramente descriptiva de las identidades, en lugar de proponerse para realizar un análisis de las matrices de poder que producen y jerarquizan estas diferencias en las posibilidades de acceso a derechos, oportunidades sociales y condiciones materiales para construir una vida digna. Este **uso descriptivo** que se incorpora a las instituciones con el fin de gestionar mejor la “diversidad” para poder “integrarla”, implica el uso de categorías individualizantes, entendidas en tanto características particulares de sujetos determinados –ligadas al género, la raza, la clase como marcadores abstractos– que la definen en tanto sumatoria de categorías identitarias. Se habla de los ejes de discriminación que atraviesan a las personas, **individualizando y otorgando una mirada sumatoria a los análisis de la desigualdad**. Este uso, además de promover una mirada identitaria sobre las experiencias singulares y encarnadas que la desigualdad estructural produce, opaca la posibilidad, por una lado, de realizar un análisis estructural que desindividualice la desigualdad y la exclusión y, por el otro, de señalar y analizar los entrecruzamientos entre los diferentes sistemas de dominación

que producen una realidad social donde las diferencias no solamente se producen y reproducen sino que, fundamentalmente, se jerarquizan.

Este **uso descriptivo e identitario de la interseccionalidad** que obstaculiza la posibilidad de entender de forma estructural la desigualdad, individualizándola en los sujetos con los que se trabaja en el ámbito de la acción social y comunitaria, se alinea con la perspectiva a través de la cual se han descrito históricamente a las denominadas “poblaciones vulnerables” como un problema social de orden público. Esta perspectiva implica el despliegue de modos de hacer asistencialistas y salvacionistas que, si bien se presentan como metodologías que pretenden terminar con la exclusión social integrando o insertando a los sujetos excluidos, acaban teniendo efectos reguladores, de control, reproductores de la normalidad/normatividad y, consecuentemente, de la desigualdad estructural.

En la medida en que la institucionalización de la interseccionalidad promueve el uso de esta herramienta para definir que el problema está en las personas o colectivos *por ser quienes son* o por sus características, las instituciones se deslindan de la responsabilidad política que ellas mismas tienen en la reproducción de la desigualdad y en la producción diferenciada y jerárquica en el acceso a derechos. Esta concepción identitaria e individualizada de la interseccionalidad elimina **los análisis materialistas de la desigualdad** que apuntan a visibilizar los dispositivos, engranajes legales e institucionales, materialidades, circuitos, accesos y denegaciones que construyen las posiciones de sujetos en estas intersecciones.

No es casualidad que el poder burocrático e institucional haya optado por introducir la interseccionalidad en esta declinación descriptiva de categorías identitario-demográficas que en su deliberada **neutralidad abstracta** no introducen distorsión ni conflicto sobre las causas de la dominación. Hablar de categorías de género, clase y raza en lugar de nombrar el racismo, el cisheterosexismo y el capitalismo como matrices de dominación que producen la desigualdad **invisibiliza los efectos cotidianos y materiales** que tiene el poder sobre la vida de las personas y elimina el potencial que tenía como herramienta para la reparación y la restitución de justicia social racial, de género y de clase, y de emancipación.

Siguiendo a Patricia Hill Collins (2027, 2019) la interseccionalidad es una herramienta política que surge para visibilizar el racismo, el capitalismo y el patriarcado en tanto **matrices de dominación** en su engranaje estructural y posibilita hacer un **análisis materialista** no ya de lo subjetivo y/o lo identitario en términos individuales, sino de los efectos materiales y encarnados del capitalismo racial.

Como hemos comentado anteriormente, esta autora propone analizar las diferentes matrices de dominación (el colonialismo, el imperialismo, el cisheteropatriarcado, el capitalismo, el nacionalismo, el racismo y el neocolonialismo) distinguiendo los diferentes **dominios de poder** donde estas formas de opresión se materializan: el estructural (instituciones y leyes), el disciplinario (administración y gestión pública), el hegemónico (cultura e ideología) y el interpersonal (interacciones entre individuos).

Un uso de la interseccionalidad despojado de compromiso y de horizonte de transformación,

1. La reduce a una mera herramienta descriptiva que nombra los ejes de desigualdad como categorías individualizantes, en lugar de entenderla como herramienta de análisis que nos permite abordar críticamente el funcionamiento estructural injusto y desigual de la organización social.
2. Implica convertirla en un conjunto de categorías identitarias de discriminación y privilegio que en su sumatoria definen a los sujetos que viven las consecuencias de la desigualdad estructural, produciendo un efecto de *naturalización* que justifica las formas de violencia y exclusión que atraviesan a determinados cuerpos.
3. Promueve una mirada que esencializa y patologiza la desigualdad, individualizándola en los sujetos que la acción social y comunitaria define como problemáticos, alineándose así con horizontes que, en lugar apuntar hacia la transformación y la justicia social, son reguladores y de control social.
4. Oculta, deliberada o implícitamente, las relaciones de poder que producen las diferencias en términos de jerarquía. No nos permite señalar y analizar la dimensión estructural y material de la desigualdad, especialmente, aquella que sostiene y perpetúa el capitalismo racial.
5. La convierte en un eufemismo para no nombrar directamente las matrices de dominación –el racismo, el cisheterosexismo, el capitalismo, el capacitismo– que producen las diferencias que se jerarquizan, gestionan y perpetúan desde el paradigma de la inclusión. A la vez que invisibiliza la multiplicidad y especificidad de los movimientos sociales que han interpelado a estas matrices de dominación, opacando la singularidad de sus genealogías, demandas y horizontes de lucha.

Compartir esta apuesta crítica antirracista, así como el esquema analítico propuesto por Hill Collins que fue propuesto al inicio del proceso como un lente a través del cual interpretar la realidad que las profesionales viven en su día a día, permitió que se produjera un desplazamiento de su mirada desde un plano más descriptivo a otro más analítico. Esto abrió la posibilidad de reflexionar sobre las **realidades encarnadas y situadas que producen estas matrices de dominación en las aulas** y, por lo tanto, sobre la necesidad de articular miradas y desplegar metodologías que las tengan en cuenta y que se alineen y comprometan con un horizonte ya no de inclusión, sino de transformación.

Este desplazamiento de la mirada de las profesionales se fue dando durante todo el proceso y se vio reflejado tanto en las descripciones que realizaban sobre situaciones que se encontraban en las aulas que suponían dificultades, tensiones y desafíos que en muchos casos no sabían cómo enfrentar, como en los análisis que a posteriori realizaban colectivamente en las sesiones. En momentos más iniciales del proceso se percibía una tendencia a describir las situaciones complejas a partir de la heterogeneidad de “perfiles” que se encontraban en las aulas, de las “características de estos perfiles” o de la “gran diversidad” a la que se dirigían, sin embargo, a medida que íbamos realizando reflexiones colectivas a partir de compartir determinadas miradas críticas, la descripción se iba desplazando hacia lo estructural.

Si bien en un inicio había una tendencia a hacer una lectura culturalista de estas situaciones que ponía el foco en la heterogeneidad “cultural” y/o las “diferencias culturales” del grupo al que se dirigían, con el transcurrir de las sesiones se fue haciendo un análisis colectivo de estas dificultades que ponía el foco en otras cuestiones como:

1. La carencia de una mirada antirracista en sus propuestas y por lo tanto de espacios donde abordar las violencias racistas que vive el alumnado.
2. La invisibilización de formas de violencia que vive el alumnado, que no se reducen al género, que no se están priorizando o abordando en los talleres pese a que éstas condicionan radicalmente sus experiencias cotidianas.
3. Las dificultades de las propias participantes de la investigación para descentrar el género y la identidad y poner al centro las matrices de dominación y las violencias que producen.
4. Una tendencia metodológica a la divulgación de contenidos que asume que las violencias se producen por falta de conocimientos, obviando el funcionamiento de las mismas como mecanismos de reproducción de las matrices de dominación. Inercia que en términos pedagógicos entiende la adquisición de conocimientos como algo causal y acumulativo.
5. La relación entre esta tendencia metodológica con los límites que producen las condiciones materiales en las que se desarrolla la educación sexual feminista en los centros educativos.
6. La jerarquización, ya no de las diferencias subjetivas e identitarias sino, de las violencias estructurales, que tienden a priorizar las violencias de género y lgtbifóbicas, relacionadas con la localización estructural de las profesionales.
7. Las consecuencias del uso de perspectivas que ponen el foco en lo identitario y no en lo estructural, perspectivas asociadas a genealogías como las del feminismo liberal y/o el movimiento LGTBI, cuyo horizonte es normalizador y no transformador.
8. La falta de espacios para analizar desde un compromiso crítico, reflexivo y comprometido los encargos recibidos por las instituciones educativas, así como los contextos en los cuales se les solicita intervenir.

~ 3.2.2. Problematicar las definiciones culturalistas del racismo y sus efectos en la educación sexual feminista

Nuestra forma de definir un problema social nunca es neutra, ni universal, sino que es una posición escogida –de manera más o menos consciente– y un modo específico de mirar al que decidimos acogernos (desde las teorías y los marcos epistemológicos que elegimos). Estas «gafas» o modos de mirar y definir los problemas sociales tienen consecuencias cruciales a la hora de delimitar dónde situamos lo problemático de una situación, cómo participar en sus formas de resolución y cuáles son los campos de acción que delimitamos para ello. Nuestros modos de definir un problema social pueden apuntar a la transformación hacia horizontes emancipatorios y de dignidad de las personas

afectadas. Pero también, nuestra manera de definir un problema social puede –aun sin quererlo– terminar contribuyendo a reproducir y reforzar una mayor exclusión, vigilancia, estigmatización o control sobre las personas involucradas.

Desde estas premisas, en el proceso de investigación abrimos una reflexión colectiva para problematizar los encargos de la educación sexual, concretamente respecto a lo que se ha llamado el paradigma de la interculturalidad con el objetivo de analizar críticamente qué implicaciones tiene nombrar y abordar el problema del racismo y sus violencias en términos de diversidad cultural. **¿Qué efectos producen estas definiciones culturalistas del racismo en los abordajes de la educación sexual feminista?**

En la sesión partimos de una identificación colectiva, para situar en qué contextos y con qué objetivos se moviliza actualmente la noción de interculturalidad en la práctica profesional, ¿qué se dice que viene a resolver el paradigma de la interculturalidad?

“Yo la interculturalidad la entiendo como una propuesta de modelo de ciudadanía que quiso superar el asimilacionismo, el “no estás igual, asimílate a lo que hay”. Y luego la multiculturalidad es como vale, coexistencia, pero pues aquí, aquí, aquí. Y sin un diálogo. Entonces la interculturalidad es un poco una utopía hacia un mundo libre de racismo en el cual personas de diferentes culturas... que haya un reconocimiento por la diversidad, como el triángulo este que tiene el diálogo intercultural... Yo creo que la multiculturalidad se entendía como el respeto de todas, pero faltaba un poco ese diálogo entre todas. Entonces como que por eso lo del “inter”. Y sí que, para mí, yo la vivo, soy muy crítica en que las instituciones lo han acogido mucho, ¿no? Por ahí, me gusta hablar de interculturalidad crítica, y que tiene que tener sí o sí una base de antirracismo. Si no, pierde el sentido.” (Participante, sesión 5)

“Sí, yo iba por ahí. Que seguramente haya voces críticas dentro de la interculturalidad que hablen de las desigualdades estructurales que genera el racismo, pero que como tantas otras palabras o propuestas políticas se ha quedado hueca, que hoy en día es un... A mí me pasa que es un término que, o por noventero, o por *polite*, no sé, me parece hueco.” (Participante, sesión 5)

“También me pasa un poco eso, que es un eufemismo, que la interculturalidad hoy en día es un concepto hueco, un eufemismo que no señala la desigualdad.” (Participante, sesión 5)

“Yo la verdad reconozco que tampoco, ósea sí sé que tiene que ver con la ciudadanía, con propuestas... Pero desconozco mucho la bibliografía sobre el término [interculturalidad] y de dónde viene y de quién es y tal. Pero a mí me da la sensación de que precisamente es un modelo de ciudadanía que parte de una premisa que es una falacia. Que es el ‘todas somos iguales’. ¿Que lo dice quién?... ¿Quién dice eso? Los blancos. ¿Para qué? Para disimular que no somos iguales. Y también buenismo ¿no?” (Participante, sesión 5)

Pese a que diferentes profesionales señalan el término de interculturalidad como un eufemismo vacío, que a su vez no es neutro o inocuo, sino que produce un efecto de

invisibilización respecto a las desigualdades estructurales, otras profesionales señalan su utilidad estratégica para sortear las resistencias y miedos en los centros educativos a la hora de nombrar el racismo:

“Ho entenc, ho entenem com a una paraula estratègica per fer servir als centres educatius i fins i tot amb famílies [...] La interculturalitat és una paraula com a més amable... que entra més fàcil, perquè quan parlem de perspectiva antiracista, genera més resistència i fa com a més por. O és més comprensiu cap als professionals, oi? A nivell estratègic, nosaltres sí que la fem servir i ja després introduir altres conceptes més crítics.” (Participante, sesión 5)

Esto abrió una reflexión autocrítica en el grupo respecto a las asunciones implícitas que comporta este uso estratégico: ¿los miedos de quién son importantes cuando se priorizan términos ‘más amables’ a la hora de (no) nombrar el racismo? ¿En qué medida el uso estratégico de la interculturalidad prioriza las resistencias y miedos de los centros educativos y vuelve a poner al centro la fragilidad blanca de los equipos pedagógicos o de las familias blancas? ¿Cómo este uso amable, corre el riesgo de postergar una discusión colectiva sobre el racismo en los entornos educativos, sostenida de forma responsable y explícita por las personas adultas, en su compromiso hacia las adolescencias que viven estas violencias? En este sentido, una de las personas participantes problematizó cómo las mismas profesionales desde el privilegio, se incomodarían con el uso de otros eufemismos laxos o despolitizadores sobre el género o el feminismo, pero en cambio, esta incomodidad y contundencia respecto al racismo tiende a quedar en segundo plano:

“Y creo que también nos resulta más fácil a la peña blanca no migra europea, seguir hablando de interculturalidad. O sea, que es mucho más fácil no mencionar la palabra racismo-antirracismo desde el privilegio. Creo que, a mí, si oigo según qué frase feminista, de estas descafeinadas, se me remueve el estómago. Pero no me pasa tanto cuando hablamos... Cuando ocultamos el racismo que hay detrás de eufemismos. Y creo que esto también es parte de mi privilegio. O sea, a mí me molesta menos, siento que nos molesta menos.” (Participante, sesión 5)

Por otro lado, en las discusiones que mantuvimos sobre esta cuestión, varias de las participantes compartieron las preguntas que les genera el uso estratégico que en ocasiones se ven abocadas a hacer de este concepto, en tanto que se ha convertido en un criterio a cumplir a la hora de solicitar subvenciones. A través de estas preguntas, se identificó la interculturalidad como un paradigma de gobierno y de gestión estatal que puede ser funcional a los marcos del racismo institucional.

“A nivell institucional no és nou, les subvencions de l'Ajuntament de Barcelona posen perspectiva de gènere, perspectiva intercultural i perspectiva ecoambiental, ecosocial. I venen amb una guia que ho defineix perfectament, que puntua la perspectiva intercultural. És a dir que és un concepte que des de la institució... que per a les entitats i les associacions t'afecta... Defineix tot el que puntua, o sigui, com que has d'omplir la casella.” (Participante, sesión 5)

“A mi em neix la pregunta de quin sentit té per nosaltres fer servir el concepte d’interculturalitat o de perspectiva intercultural, més enllà d’entendre’ns amb la institució. Vull dir que, si redactes una subvenció, hauràs de posar interculturalitat, perquè si no, no et donaran els deu punts, però que més enllà d’això... no tinc la resposta eh, m’ha sorgit la pregunta, quin sentit té parlar de perspectiva intercultural i no de perspectiva antiracista o decolonial. [...] Que potser ho hem de deixar només per les subvencions, el concepte d’interculturalitat i ja està? O políticament estem d’acord?... Vull dir, volem que ens serveixi? Potser necessitem fer-nos aquesta pregunta. Des de quina perspectiva estem fent servir aquesta paraula, no? Perquè si estem fent servir interculturalitat per no parlar de perspectiva antiracista o decolonial, llavors vol dir que ens falta una mica de perspectiva antiracista o decolonial potser no? Per què no volem parlar d’antiracisme, per què no volem mencionar la paraula racisme? És perquè no volem reconèixer la posició de privilegi...” (Participante, sesión 5)

Esto plantea la pregunta respecto a si el compromiso político con el desmontaje de las estructuras del racismo y sus implicaciones en la vida cotidiana de las adolescencias pasa solo por utilizar nuevas palabras y nuevas ‘perspectivas’. En los últimos años progresivamente, algunos ayuntamientos se han sumado al carro del antirracismo utilizando este término para el maquillaje de programas y subvenciones que funcionan como un lavado de cara del racismo institucional que sostienen en paralelo, con la implementación de políticas que agudizan la criminalización y vigilancia de las comunidades migrantes y racializadas. ¿Hasta qué punto las entidades sociales corren el riesgo de ser funcionales a este maquillaje, nombrándose desde una perspectiva antirracista, si esto no comporta una transformación real de los abordajes? Como señalaron otras de las participantes, el compromiso frente al desmontaje del racismo implica un *trabajo* explícito en las estructuras y funcionamientos de las entidades, más que un uso nominal o temático de la perspectiva antirracista, que corre el riesgo de contribuir a su vaciamiento, cambiando de términos sin trastocar sus fundamentos.

“Igual complementarlo con perspectiva antirracista, que también cuesta y tiene su incoherencia a la hora de utilizarlo, ¿no? En plan, en nuestra entidad, por ejemplo, pues somos conscientes de que no hemos incorporado plenamente una perspectiva antirracista en la entidad. Lo estamos trabajando, pero no podemos decir que somos antirracistas, entonces... Pues tampoco deberíamos escribir proyectos desde ahí, ¿no?” (Participante, sesión 5)

“Jo recordo quan començava a estudiar, ja sé que fa molt temps, però estàvem amb la “multi”, se canvio tot a “inter”. Tot el que era multi passó a ser “inter”, y ahí ya nos volvimos súper discofashions. I molt com a estratègia política que no va acabar canviant res, perquè sí que la crítica a la multiculturalitat era molt evident, però al final va ser canviar el nom sense canviar una mica el fons i tot des d’una mirada absolutament blanca.” (Participante, sesión 5)

¿A qué nos referimos cuando hablamos de una perspectiva antirracista, a qué nos compromete, qué implicaciones materiales y situadas tiene en el funcionamiento cotidiano de las entidades, en la conformación de los equipos profesionales de la educación se-

xual (hasta ahora fundamentalmente blancos), en el diseño de los talleres, en los implícitos y presupuestos epistemológicos que guían las prácticas? Una de las profesionales migrantes planteó una reflexión clave a la hora de señalar hasta qué punto los términos son también cuestiones vivas que están ligadas a los modos de encarnar de quien los nombra, a su posicionalidad y localización estructural, y a los sentidos que se les confiere desde determinadas experiencias situadas. Y cómo incluso términos problemáticos como interculturalidad pueden ser saboteados y redirigidos para abrir reflexiones que salgan del culturalismo y aborden las dimensiones estructurales del racismo en el trabajo con las adolescencias.

“Yo esta mañana cuando estaba pensando, sí que me salieron todos esos términos como heterogéneo, diversidad, diversas culturas, salirse de la norma. Pero claro, yo me lo tengo que poner en mí, porque es mi constante diaria, ¿no? Entonces es como, claro, yo sí soy una persona racializada y dependiendo del contexto en donde estoy, puedo leer un lugar más o menos intercultural. Acá en este momento soy la única migrante, entonces claro, yo soy la cuota de interculturalidad en este momento, si lo tomo desde la migrancia, como migrante. Entonces ir a dar los talleres, para nosotras ha sido como poner ejemplos. Tenemos un taller que se llama interculturalidad y nos ha costado darle forma y ha sido muy difícil. Y ha sido como intentar que la gente sepa los estereotipos de raza, lo que hemos hecho es pedirles que inventen una empresa, ¿sí? Desde el jefe hasta el encargado, el ayudante de cocina, el limpiador, lava copas y quiénes están ahí, cómo están ahí, cuánto ganan y cómo llegan al curro y de qué orígenes y de qué nacionalidades. Y al final ya vemos ahí el acumulado que ocupamos las personas *migras*, ¿no? Entonces claro, depende del cole al que vamos, si vamos a Santa Coloma, que es súper linda el aula porque hay mucha interculturalidad y hay muchos orígenes y por eso muchas perspectivas, pues se siente más carne, se siente en carne. Y yo creo que sí, desde la migrancia ponerle voz genera empatía. No es lo mismo para mí que una persona blanca me venga a hablar de interculturalidad, porque estamos en Europa.” (Participante, sesión 5)

Por último las profesionales señalaron que frente a la noción de interculturalidad, en sus entidades ha habido un desplazamiento hacia la noción de diversidad cultural.

“Nosotras no usamos interculturalidad. Hemos estado bastante con la diversidad cultural. Con sus incomodidades. Pero sí que nos gusta que haya la palabra diversidad colocada como forma de mirar la sociedad, a los grupos, a los centros. Pero con muchos debates sobre cómo aplicarla, en qué contextos, en qué intervenciones, desde dónde. Porque no siempre estamos cómodas con diversidad cultural [...] Estamos usando lo cultural junto a otras diversidades. Tiene más que ver con el concepto que usamos de cara al profesorado para explicar el punto de vista específico de algunas actividades. [...] Diversidad afectivo-sexual, diversidad de género, diversidad funcional, diversidad nacional...” (Participante, sesión 5)

“Es fa servir molt diversitat, és veritat [...] Per mi té a veure, que quan anomenes la diversitat, estàs anomenant el que se surt de l'hegemonia. Quan fas servir la paraula diversitat - d'edats, de gèneres - és quan et surts de l'hegemonia no? És la paraula que fem servir per anomenar-ho. O sigui que hi ha persones que habiten aquesta diversitat. Però això

no vol dir que la dinàmica del grup faci que aquelles persones estiguin presents o puguin estar enriquint el grup amb la seva manera d'estar. " (Participante, sesión 5)

"Aquesta 'diversitat' el que amaga és aquestes problemàtiques." (Participante, sesión 5)

"En esa ausencia también "diversidad cultural" me parece un término mejor, con su incoherencia, porque siempre la diversidad es "lo otro" y lo sabemos." (Participante, sesión 5)

Esto permitió abrir una reflexión en la que se visibilizaron los límites y tensiones que este abordaje de la "diversidad cultural" también comporta en dos sentidos, por un lado respecto al uso del paradigma de las diversidades en general, y por otro lado, respecto a la perpetuación del abordaje culturalista del racismo. Respecto a la primera cuestión, el paradigma de la diversidad (en tanto gestión institucionalizada y gobierno de la diferencia) reproduce una alterización que no pone en cuestión la hegemonía, hipervisibiliza a "los otros" en tanto excepcionalidad, los esencializa en términos de "colectivos" o "perfiles" y define esa alterización en términos de "un otro problemático", o de victimización como "un otro sin agencia". A su vez, los abordajes desde el marco de la diversidad refuerzan las categorías identitarias, hipervisibilizan o nombran esas diferencias en términos identitarios e invisibilizan las relaciones de poder que crean estas diferencias en términos de jerarquización (racial, sexista, patriarcal, capacitista, económica).

Respecto a la segunda cuestión, en la sesión retomamos diversos análisis que han surgido desde los movimientos sociales antirracistas para problematizar qué efectos producen estas definiciones culturalistas del racismo, que resumimos a continuación.

Es necesario cuestionar cómo se ha tendido a definir el racismo desde las profesiones sociales. Hay una tendencia a considerar el racismo como una característica individual, propia de personas conservadoras, fascistas o ignorantes, de este modo se le reduce a una disposición individual y con ello se invisibiliza el racismo en tanto sistema económico y social estructural de dominación y exclusión. En los abordajes culturalistas, se define el racismo como ignorancia y como miedo a lo desconocido, se le reduce al prejuicio y se asume que la raíz del problema es la falta de conocimiento.

En el ámbito educativo y de la acción social esto ha implicado el desarrollo de campañas y proyectos encaminados a "dar a conocer" supuestos aspectos desconocidos del "otro", campañas antirumores o propuestas que giran alrededor de las competencias interculturales por parte de los equipos educativos. Estos programas ponen el acento en la "interacción entre culturas", en la tolerancia y en el respeto a la diversidad cultural (festivales interculturales, bailes del mundo, comidas del mundo). El problema con estos programas de estética intercultural es que de facto folclorizan las diferencias, generando una mirada exotizante y esencialista.

Por otro lado, se define el racismo como choque cultural. Esta perspectiva reduce el racismo a un problema de convivencia en los entornos educativos y en los barrios, de choque entre diferentes valores culturales. Una vez más se reduce el problema del racismo a la incomprensión, y no a la desigualdad y exclusión estructural. Estos modelos

de abordaje invisibilizan la profunda asimetría de poder y desigualdad de derechos y de acceso a los recursos materiales y simbólicos hacia las familias y comunidades migrantes y racializadas.

Esta **mirada culturalista, despolitiza la práctica profesional** y socioeducativa. Traduce y edulcora las violencias estructurales en una cuestión culturalista y superficial, y con ello oculta el carácter político de la producción de desigualdades. El uso en las aulas de términos como diversidad cultural, opaca las relaciones de poder en juego a la hora de producir estas diferencias en términos de jerarquización, ocultando la supremacía cultural, económica y política blanca.

En cambio, problematizar la “diversidad” en términos de jerarquización nos permite entender la vigencia de la genealogía colonial que atraviesa el racismo. Esta genealogía colonial que sigue configurando un modo de gobierno que categoriza y jerarquiza, y asigna diferentes grados de humanidad, dominación y reconocimiento a las personas en función de la racialización. Gobernabilidad en la cual el supremacismo blanco, eurocéntrico, occidental, payo tiene el poder de definir la propia identidad y la alteridad. Esto tiene una relación directa con el modelo civilizatorio y la matriz colonial del pensamiento blanco, que construye las alteridades en términos de culturas subalternizadas, como analizaremos en el apartado siguiente a partir de las implicaciones que esto tiene específicamente en los marcos del feminismo civilizatorio.

~ 3.2.3. ¿Cómo hacer del racismo un problema estructural de responsabilidad compartida en la educación sexual feminista? Un diálogo en construcción

Con frecuencia en el ámbito de las intervenciones socioeducativas, la cuestión del racismo suele reducirse a su enumeración genérica, edulcorando incluso la forma de nombrarlo, al hablar de “raza” o “etnia” como “un eje más de discriminación”, que se añade a una serie de sumatorias acumulativas al género. O por otro lado, se le despolitiza desde el paradigma burocratizado de la “diversidad cultural”, el “reconocimiento entre culturas” o “la interculturalidad”, invisibilizando las violencias cotidianas y estructurales que atraviesan a aquellos cuerpos que son marcados por la alterización en tanto esas culturas “otras”, en el marco del supremacismo eurocentrado blanco occidental y su historia colonial.

En este proceso de investigación hemos hecho una apuesta por tensar este abordaje, cuestionar el paradigma de la diversidad cultural y lo que este marco esconde, y en su lugar, plantear explícitamente una pregunta por los entrecruces entre racismo y educación sexual. En el campo profesional de la educación sexual, consideramos de particular urgencia, ahondar en la manera en que se mantiene vigente y se reproduce un legado colonial en la forma de construir las feminidades y masculinidades racializadas, y cómo esto tiene un impacto directo en las relaciones de poder y violencias que viven los cuerpos de las adolescencias migrantes y racializadas dentro y fuera de las aulas, así como en sus horizontes de agencia, deseo, erotismo y autodeterminación.

En la cuarta sesión, dirigida por Salma Amazian, tuvimos la oportunidad de trabajar a partir del marco analítico que desplegó desde las teorizaciones de los feminismos decoloniales y de sus propias investigaciones en torno a los mecanismos de racialización/deshumanización de las comunidades musulmanas en el contexto español y las respuestas comunitarias a dichos procesos. A partir de su presentación y en diálogo con las profesionales participantes, hemos abierto un proceso reflexivo en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo hacer del racismo un problema estructural compartido? Un problema estructural que a su vez nos confronta en el día a día con situaciones cotidianas que nos interpelan a tomar una posición y asumir una acción.
- ¿Qué ideas de sujeto/sujeta, emancipación, agencia y libertad subyacen a la educación sexual feminista? ¿Cómo se vincula a la concepción blanca y occidental de cuerpo e individuo? ¿Quién cabe ahí y quién experimenta violencia, paternalismo, vigilancia o criminalización al no cumplir con estos mandatos de género en su imbricación con los marcajes de la racialización?
- ¿Qué de todo esto subyace de forma velada o explícita a la práctica de la educación sexual feminista y a través de qué preceptos normativos y encargos institucionales se materializa? ¿Qué preguntas reflexivas al respecto de la reproducción del racismo le podemos lanzar a la experiencia de la educación sexual feminista?

3.2.3.1. Feminismo civilizatorio y educación sexual feminista: La Sujeta emancipada y la matriz colonial que implica la mirada salvacionista “sobre las otras”

Como punto de partida, consideramos de gran utilidad resaltar el término “feminismo civilizatorio”¹³, que Salma Amazian trajo a la sesión para problematizar la construcción colonial del género, sobre las y los otros racializados, y específicamente sobre el otro musulmán.

“El término feminismo civilizatorio hace referencia a cómo las epistemologías feministas surgidas de la Ilustración han servido como instrumento de dominación colonial, al imponer una visión occidental de la emancipación femenina sobre las sociedades colonizadas y pone énfasis en la continuidad actual sirviendo a la agenda imperial. Este enfoque no solo desconoce las diversas formas de resistencia y liberación desarrolladas por mujeres indígenas y no occidentales, sino que también perpetúa jerarquías de poder preexistentes. Me parece interesante porque nos permite visibilizar y dismantelar prácticas y discursos que promueven un modelo de civilización occidental, mantienen jerarquías coloniales y apo-

13 Tal y como señaló Salma Amazian en la sesión: Françoise Vergès plantea que en el caso de Francia, este feminismo civilizatorio se sitúa al inicio en los años 70s y 80s cuando en el contexto francés empiezan a surgir una serie de debates sobre el uso velo y sobre el cuerpo de las mujeres musulmanas. De acuerdo con Vergès lo que pasa en ese momento es que se banaliza el feminismo y se empieza a situar el debate feminista en torno al velo o la mini falda y con ello el feminismo se une a la empresa colonial-imperial del estado francés.

yan agendas imperiales, particularmente en el contexto de la islamofobia global y la maquinaria de la guerra contra el terror.” (Amazian, sesión 4)

En la sesión Salma contextualizó cómo diversas pensadoras y activistas anticoloniales y antirracistas, musulmanas y no musulmanas, han utilizado términos como feminismo civilizatorio, feminismo imperial, homonacionalismo o excepcionalismo sexual para problematizar cómo se ha construido un discurso sobre el otro musulmán y el Islam, en el cruce con el género y la sexualidad, para producir políticas nacionales y de Estado invocando la necesidad de “salvar a las mujeres racializadas” de un machismo que se asume inherente a los varones racializados, a la vez que construye un discurso de peligrosidad y criminalización que identifica, a las personas musulmanas en específico y a las comunidades racializadas en general, como sujetos que representan un peligro para la seguridad y específicamente para la seguridad de las mujeres y de las personas que se identifican como LGBTI.

Estos primeros apuntes permitieron señalar cómo en el marco de la educación sexual es urgente reconocer que en los preceptos que orientan y modulan la práctica profesional, subyace todo un legado colonial. Esto se hace evidente al analizar cómo se han construido las alteridades de la llamada “diversidad cultural”, en su imbricación con el género y también con la sexualidad.

El siguiente esquema analítico, que resume algunos de los **debates centrales** desglosados por Salma Amazian en su presentación, abre una interpelación al campo de la educación sexual feminista respecto a los elementos que se mantienen en la actualidad de esta construcción colonial, racializada y generizada sobre “el otro”, y que en muchos casos subyacen a los preceptos epistemológicos denominados feministas en el marco de estas acciones socioeducativas:

- El marco del feminismo civilizatorio presupone una universalización de las mujeres y un proyecto específico ligado a la libertad, el cuerpo y la sexualidad. Desde este marco civilizatorio, las mujeres racializadas son definidas como sujetos sin agencia, como “mujeres a ser salvadas”, y específicamente a “ser salvadas”, tanto del machismo de los propios varones racializados como del supuesto conservadurismo de su comunidad. En resumen, este feminismo civilizatorio presupone que las mujeres racializadas deben ser ante todo salvadas “de los suyos”, desde una sofisticada y perversa retórica que camufla esta criminalización supremacista y colonial de las comunidades racializadas, y en cambio se justifica en el nombre de la “defensa de los derechos de las mujeres”.
- En la contraparte de este proyecto civilizatorio, se sitúa a los hombres racializados, cuya sexualidad se problematiza siempre como violenta.
- A la par, la presunción de homofobia y LGBTIfobia de los varones racializados y de las comunidades racializadas se sustenta sobre la base de un discurso de peligrosidad y criminalización, en el que las comunidades musulmanas en particular, y las comunidades migrantes y racializadas en general, constituyen un peligro para la seguridad, y específicamente para la seguridad de las mujeres y de las personas LGBTI.

- Estas concepciones de las feminidades y masculinidades racializadas en términos binarios y esencializantes, tienen graves consecuencias para el campo de acción de la educación sexual, en la medida en que este feminismo civilizatorio se sustenta en un supremacismo cultural-sexual de Occidente.
- Autoras como Jasbir Puar (2017)¹⁴ han utilizado el término de ‘homonacionalismo’ para señalar que este excepcionalismo sexual occidental constituye una forma perversa de construir y situar la idea de que efectivamente en Europa y Occidente se defienden y respetan los derechos de las personas LGTBQ+, promoviendo a partir de una política sexual de Estado, una construcción supremacista de Europa como territorio democrático de defensa de los derechos humanos, que esconde su historia y su presente colonial e imperial. A la vez que construye a las alteridades racializadas y de las excolonias en tanto subjetividades bárbaras y renuentes a la asimilación, que rechazan la integración a los valores europeos del feminismo, la igualdad, la democracia y la libertad.
- Salma retomó las investigaciones de Abeera Khan (2021)¹⁵ y Karl Kitching (2022)¹⁶ que han analizado cómo las políticas públicas de educación sexual han sido utilizadas por algunos estados europeos como mecanismos de vigilancia y criminalización de las poblaciones migrantes y racializadas. Los talleres sobre los derechos de las personas LGTBI y sobre educación sexual impartidos específicamente a personas musulmanas y migrantes han sido utilizados en contextos europeos como una herramienta para “medir” o identificar “indicios” de “terrorismo o radicalización”. Esto abre una discusión urgente sobre el compromiso feminista respecto a la instrumentalización de los derechos en educación sexual, para instaurar a través de estos “derechos sexuales” mismos, prácticas de violencia, criminalización y vigilancia hacia las adolescencias musulmanas, y particularmente hacia los jóvenes musulmanes y sus familias.

3.2.3.2. Islamofobia y educación sexual feminista: La reproducción del racismo, la vigilancia y el control en la construcción de las feminidades y masculinidades racializadas

En la sesión, abordamos las siguientes cuestiones: ¿cómo construyen el género y el racismo representaciones esencializadas de las feminidades y masculinidades musulmanas, que tienen efectos materiales en la reproducción de violencias cotidianas e institucionales? ¿Qué efectos tiene la islamofobia de género en la educación sexual feminista? En la sesión, Salma retomó el trabajo analítico de Sirin Adlbi Sibai (2016)¹⁷ para señalar

14 Puar, Jasbir. (2017). *Ensamblajes terroristas. El homonacionalismo en tiempos queer*. Bellaterra.

15 Khan, Abeera. (2021). In Defence of an Unalienated Politic: a Critical Appraisal of the ‘No Outsiders’ Protests. *Feminist Review*, 128(1), 132-147.

16 Kitching, Karl. (2022). Contemporary, racialised conflicts over LGBT-inclusive education: more strategic secularisms than secular/religious oppositions? *Educational Review*, 76(3), 506-525.

17 Adlbi Sibai, S. (2018). *La cárcel del feminismo: hacia un pensamiento islámico decolonial* (Vol. 13). Akal.

“La islamofobia está triplemente generalizada porque por un lado construye a las mujeres musulmanas en tanto no-sujetos u objetos, particularmente a las mujeres musulmanas con *hijab*, como un instrumento a colonizar. Se les construye como una figura sin agencia, sin capacidad, ni de palabra ni de acción. Y también se construye al otro, la otra cara de la moneda, un hombre musulmán que es sobre todo sexista, patriarcal, opresor, violento y radical. [Asumiendo que] la mujer musulmana es sobre todo víctima del machismo de su religión o de sus contextos religiosos.” (Amazian, sesión 4)

A partir de este primer apunte, Salma resaltó cómo a la vez se produce una dicotomía en la que se encapsula constantemente a las feminidades racializadas: “la mujer musulmana con *hijab*, velada, que no tiene sexualidad, nadie piensa en su sexualidad o si se piensa en ella se piensa desde una perspectiva de represión”. Y en su polarización, simultáneamente la colonialidad del género produce una figura de mujer racializada en tanto mujer liberada sin *hijab*, sexualmente exótica y sensual, atravesada por las violencias de la estereotipación como objeto de deseo, como sucede también en las formas de racismo que producen la hipervisibilización y objetualización de los cuerpos y sexualidades de las mujeres afrodescendientes, latinas o gitanas.

Siguiendo con su reflexión, cabe resaltar cómo esta construcción de las feminidades y masculinidades racializadas responde a una matriz colonial basada en el binarismo de género, donde no hay cabida para otras identidades, reproduciendo universalizaciones binarias del hombre musulmán y la mujer musulmana, que producen de facto, desde la mirada occidental-colonial, una invisibilización de las disidencias e identidades queer musulmanas y racializadas, a la vez que una invisibilización de su agencia. Con ello cabe señalar, que el binarismo de género tiene sus fundamentos en la mirada occidental, que exporta y globaliza con el colonialismo, modos específicos de construir las sexualidades y las identidades en términos binarios, moldeando así a las otras culturas, las otras realidades, subjetividades e identidades, desde un modelo civilizatorio que responde a una construcción histórica colonial.

La concepción de los varones racializados en tanto potenciales agresores, tiene graves consecuencias, que interpelan también al campo de la educación sexual feminista. Por un lado, produce una mirada de constante sospecha, vigilancia y criminalización sobre los jóvenes varones migrantes y racializados, que de forma excepcional dejan de ser considerados en tanto adolescencias y en cambio, son definidos desde un paradigma racista-adultocéntrico que anula sus necesidades y derechos en tanto menores, que no encuentran un espacio para poder expresar de forma segura sus inquietudes, necesidades y vivir en acompañamiento educativo las experiencias propias de una edad en formación. A la vez que invisibiliza las violencias que estos mismos varones adolescentes viven, particularmente las situaciones de violencia policial sistemática y recurrente, las redadas racistas, paradas, requerimientos e identificaciones por perfil racial. Estas violencias policiales constantes marcan sus cuerpos, evidenciando una necesaria reflexión en el marco de los feminismos sobre el derecho a una vida libre de violencias en el espacio público para los cuerpos de los adolescentes varones racializados.

Es necesario analizar también, las consecuencias que tiene esta criminalización de las comunidades racializadas y migrantes que son marcadas como “tradicionales” y “conservadoras” desde la matriz discursiva e institucional del racismo y la colonialidad. El constante racismo institucional (en las instituciones educativas, sanitarias, en los equipamientos públicos de barrio, etc) y el acecho que viven estas comunidades bajo vigilancia muchas veces, acaba produciendo que estas comunidades se cierren en una necesidad de autopreservación, que fortalece los sistemas patriarcales. Por una cuestión de preservación comunitaria frente a la colonialidad y el racismo, se impide por tanto, la generación de espacios en los que las mujeres racializadas puedan realizar una crítica interna a las situaciones de sexismo en sus entornos próximos, que no sea instrumentalizada para ejercer la violencia racial hacia sus propios espacios de vida.

En ese sentido y siguiendo con las reflexiones planteadas por Salma Amazian en la sesión, cabe resaltar hasta qué punto el paradigma del feminismo civilizatorio pone entre la espada y la pared constantemente a las mujeres racializadas. Con frecuencia dentro de su matriz civilizatoria, el paradigma feminista blanco plantea a las mujeres racializadas que su liberación pasa por abandonar a su comunidad, renunciar a su familia. De esta manera, tal y como ella señaló, **“el feminismo civilizatorio produce un intento de desgajar especialmente a las mujeres racializadas de sus comunidades, siendo esta una práctica colonial”**. Esto se suma a otros modos coloniales de definir las nociones de emancipación y liberación, como puede ser la demonización del velo y la obligatoriedad de desvelar como forma de liberación feminista, en el caso de las mujeres musulmanas, o la criminalización y juicio sobre las jóvenes gitanas que optan por maternidades definidas en tanto “tempranas”, por un feminismo blanco que en cambio, no se atrevería a cuestionar las maternidades “tardías” de las mujeres de las clases medias que con los años se han ido normalizando.

Cabe reflexionar críticamente sobre el horizonte emancipatorio que propone la educación sexual feminista a las adolescentes racializadas en particular, y a las adolescentes en general, ¿cómo define la libertad y la idea de liberación? Y de hecho cabe problematizar la cuestión misma de por qué la noción de “libertad” tiene tanta centralidad en los discursos feministas occidentales relativos a la sexualidad. ¿Existen otros términos que puedan definir los horizontes emancipatorios, de justicia y dignidad ligados a la sexualidad, que no pasen imperativamente por los marcos prescriptivos de las nociones de “libertad” y “liberación”?

3.2.3.3. Racismo institucional y educación sexual feminista ¿Dónde situamos las violencias, cuáles se hacen visibles y nombrables?

Dentro del marco de la educación sexual feminista, es necesario abrir una reflexión crítica que tenga en cuenta “cómo se utiliza la diferencia sexual y de género para secularizar a las comunidades musulmanas y racializadas en el contexto español” (Amazian, sesión 4). Y de qué manera una práctica profesional comprometida, debe poner en cuestión y cortocircuitar esta instrumentalización. Ciertos sectores del feminismo institucionalizado-institucional que han accedido a las administraciones durante los ci-

culos recientes, han puesto en marcha una serie de medidas en el marco de las leyes estatales de atención a las violencias de género, que para el caso de las mujeres migrantes y racializadas, han implicado la reproducción de un paradigma civilizatorio altamente problemático que “busca salvar a las mujeres racializadas del machismo de sus comunidades” (Amazian, sesión 4).

Mientras que en las definiciones de violencia de género en el caso de las mujeres blancas, se determina que existe “un agresor” que es siempre un sujeto individual, para el caso de las violencias de género que viven las mujeres migrantes, lo que se señala es que no hay un agresor, sino que se presupone que toda una comunidad, una cultura o una religión es la que agrede.

“Esto comporta una criminalización de toda una comunidad y de un grupo de personas. Pese a que podríamos afirmar que la violencia machista, en general es una cuestión cultural y por lo tanto, es también siempre comunitaria, las únicas violencias que se nombran como comunitarias son las que tienen que ver con los otros [racializados]. Eso implica poner en marcha todo un aparato de vigilancia, de seguridad, de criminalización, [que] implica primero instalar las sospechas sobre los otros” (Amazian, sesión 4).

Durante la sesión, en la reflexión colectiva con las participantes, estas compartieron que en el ámbito educativo ciertamente se dan situaciones en que se emiten valoraciones desde el profesorado y los equipos educativos que de forma velada o explícita, o en ocasiones incluso con buenas intenciones, efectivamente reproducen e instalan un discurso de la sospecha sobre las familias migrantes y racializadas asumiéndolas como conversadoras, machistas o que de alguna manera, ejercen formas de represión y control sobre las adolescentes racializadas. Esto en algunos casos, supone que las adolescentes racializadas sean constantemente interrogadas sobre las prácticas y experiencias que viven en su entorno familiar y en “su cultura”, desde una mirada de desconfianza hacia sus familias, generando en estos interrogatorios una forma de violencia sistemática hacia las propias chicas, o en otros casos, reproduciendo también sospecha sobre los alumnos racializados, que están de hecho bajo el cuidado de estas figuras profesionales.

A partir de estos apuntes, es necesario identificar cómo atraviesan y condicionan estos marcos institucionales a la práctica cotidiana de educación sexual, sobre todo aquellos mandatos institucionales que comportan un encargo de vigilancia, sea de forma velada o explícita, sobre las familias migrantes y racializadas. La pregunta que queda abierta aquí es qué de las dinámicas, asunciones o enfoques de los talleres de educación sexual, en su despliegue, pueden estar partiendo de estas premisas de un feminismo civilizatorio, donde en el nombre de un feminismo que “debe salvar a las adolescentes racializadas”, se reproducen una serie de violencias hacia estas mismas adolescencias y sus familias.

El análisis antiracista que trajo al espacio Salma Amazian posibilitó el diálogo con la educación sexual feminista a partir de las experiencias que trajeron las participantes de la investigación y detonó primeras reflexiones exploratorias que consideramos de

vital importancia retomar y profundizar en las siguientes fases de la investigación. La principal de ellas es una reflexión colectiva desde la propia experiencia en las aulas en torno a algunas de las continuidades y rupturas entre este feminismo civilizatorio/institucionalizado y la educación sexual feminista. Continuidades a problematizar y rupturas a rescatar como posibles rutas para revisar las miradas, metodologías y efectos de la práctica de la educación sexual feminista, que se propone desde las entidades participantes en este proceso.

Si bien las entidades participantes cuentan con cierto margen de decisión respecto a la participación o no en las políticas coloniales institucionales, las participantes de la investigación identifican ciertas dificultades, silencios y errores en su práctica profesional que no han podido reflexionar colectivamente en otros espacios y que recaen directamente en su participación en una inercia institucional en la cual se van fraguando y reproduciendo las ideas que produce la mirada feminista civilizatoria. El diálogo con la propuesta analítica y política que Salma trajo, ha permitido, por un lado, una ampliación del foco que mira de manera estructural lo que ocurre en las aulas y lo articula con un contexto geopolítico situado y, por el otro, un desplazamiento de la mirada de las participantes de la investigación hacia otros lugares donde lo problemático no se individualiza ni se culturaliza, sino que tiene que ver con los preceptos epistemológicos civilizatorios de la propia práctica de la educación sexual feminista.

En la sesión se señaló cómo en los centros educativos es frecuente que haya una tendencia a reaccionar con más contundencia, movilizarse y reaccionar punitiva o disciplinariamente cuando las prácticas sexistas o lgtbfóbicas son reproducidas por adolescencias racializadas, y en cambio suelen adoptarse medidas más laxas cuando los comentarios sexistas provienen del alumnado blanco, o llegan a ser incluso condescendientes o pasarse por alto, cuando los prejuicios y violencias son de carácter racista hacia el alumnado. ¿Dónde situamos la violencia? ¿La violencia de quién nos importa? ¿Dónde se hacen visibles, pensables y nombrables las violencias que atraviesan los cuerpos y subjetividades en el trabajo en las aulas y en el diseño de los abordajes de la educación sexual feminista?

A partir de estas preguntas, en la sesión se abrió una reflexión entre las participantes para señalar cómo culturalizar el patriarcado y el sexismo, sostiene una ficción colonial que asume a las comunidades racializadas como esencialmente machistas, a la vez que invisibiliza la palpable realidad del patriarcado blanco - de Estado, económico y cotidiano - que sostiene la hegemonía de los hombres blancos en todas las posiciones sociales de poder macro y micropolíticas. En los contextos de educación sexual con adolescencias, esta ficción colonial y culturalista del sexismo (que esencializa a determinadas comunidades como “conservadoras y retrasadas”), cuando se despliega en las aulas, anula la agencia de las adolescentes racializadas y migrantes invisibilizando sus propias estrategias, necesidades y apuestas vitales, a la vez que impide la posibilidad de desarrollar la construcción de sus propios análisis y narraciones sobre las diferentes violencias que les atraviesan.

Es útil aquí el apunte introducido en la sesión,

“Tengamos en cuenta que esta construcción colonial, la colonialidad atraviesa todas las relaciones. Estas formas de racializar al otro y estas construcciones sobre la otredad las tenemos instaladas todas y atraviesan el campo social. El encargo institucional también está vinculado a la colonialidad, los espacios donde se realiza esa actividad también. Son espacios, encargos y relaciones donde se producen o reproducen, violencias raciales, coloniales, patriarcales, de clase” (Amazian, sesión 4).

Esta cuestión pone de relieve la agencia de las profesionales de la educación sexual a la hora de transformar los encargos y señala que, las buenas intenciones no pueden dejar de lado la necesidad de considerar los contextos estructurales y geopolíticos en los que los procesos educativos tienen lugar.

3.2.3.4. ¿Cómo abrir espacios de habla en la educación sexual feminista que no reproduzcan racismo? “Ser en comunidad” y el derecho a dudar

¿Cómo abrir espacios de habla en la educación sexual que no reproduzcan racismo, fuera de la matriz de un feminismo civilizatorio y de comprensión individual? Una de las cuestiones que Salma Amazian trajo al diálogo con las profesionales fue la necesidad de

“abrir espacios donde las y los jóvenes ‘puedan ‘ser en comunidad’ [...] donde se pueda existir formando parte de una comunidad, o de la propia comunidad, sin tener que dejar de lado [...]. Porque hay también un tema, que no hemos dicho, muy vinculado a la libertad: está la idea de individuo y de individualidad. O sea, yo soy una mujer libre y yo, como individuo, que soy en tanto una suerte de seta en el mundo, decido sobre mi vida, sobre mi cuerpo. Eso para muchos grupos no es así, es decir, mis decisiones están marcadas teniendo en cuenta mi comunidad, mi familia, cómo eso va a impactar en mi madre, mi padre, mis hermanas.” (Amazian, sesión 4)

Esto abrió diversas reflexiones entre las profesionales participantes que consideramos clave retomar:

La necesidad de abrir espacios de reflexión crítica entre las profesionales para abordar la noción de “libertad” que subyace a algunos preceptos de la educación sexual feminista. Se hace necesario construir espacios de trabajo y reflexión para identificar hasta qué punto en la práctica de la educación sexual feminista, subyace una concepción individualizadora que contempla un ideal de sujeta emancipada que se vive desde una agencia con frecuencia velada o explícitamente (neo)liberal. Desde esta matriz, se concibe una idea de mujer libre, que como individuo decide sobre su vida y sobre su cuerpo, sin ningún vínculo de dependencia o interdependencia, o en todo caso invisibilizando las múltiples posiciones de privilegio que permiten sostener esta ficción de sujeta autónoma y emancipada, invisibilizando que estas posiciones estructurales de “libertad” se sostienen a costa de la subalternización de otros cuerpos.

Atender a las reflexiones que se han producido en torno a la noción de ‘comunidad’ desde los movimientos antirracistas y los feminismos comunitarios. Esto comporta reflexionar a la comprensión y complejización del ‘ser en comunidad’ y las interpelaciones que esto lanza a los preceptos de la educación sexual. Llama la atención que pese a que durante los últimos años, en el contexto amplio de los feminismos en el Estado español, han tenido centralidad los discursos feministas de la interdependencia, de los cuidados y del abordaje comunitario y colectivo del sostén de la vida, estos discursos no han conseguido tener una traducción profunda en el desmontaje de un feminismo civilizatorio que subyace a algunos preceptos de la educación sexual y que sigue tomando como base un ideal emancipatorio que es con frecuencia el de la libertad y la agencia feminista individual. ¿Qué desplazamientos produce una concepción de la educación sexual feminista que contempla la posibilidad de tomar decisiones no solo basadas en el “yo” como lugar exclusivo de agencia, sino que nos invita a pensar en nuestro ser en comunidad y la complejidad de atravesamientos, posiciones estructurales de opresión y privilegio, deseos y formas de entender la autodeterminación que vayan más allá del paradigma liberal de la experiencia individualizada del cuerpo y el placer? ¿De qué manera esta complejización del ser en comunidad plantea nuevos retos a la práctica de la educación sexual feminista?

La necesidad de cuestionar y abandonar la definición de las adolescencias migrantes y racializadas en tanto “perfiles” y “conjuntos de características individuales”, que culturalizan sus experiencias y los constituyen en tanto sujetos de excepcionalidad. En la sesión las profesionales señalaron que con frecuencia, antes de realizar un taller, las personas de referencia en las instituciones educativas suelen hacer descripciones de las aulas a partir de narrativas estereotipadas que explican al alumnado en términos de “perfiles” que reproducen racismo al identificar como “complejas” o “problemáticas” a aquellas aulas con adolescencias migrantes y racializadas. Esta primera reflexión permitió ir un paso más allá, para problematizar también cómo en el marco de los talleres de educación sexual, y en el contexto educativo en general, se reproducen -incluso de forma involuntaria o naturalizada- marcos discursivos que explican las situaciones y vivencias de las adolescencias migrantes y racializadas, argumentando la “influencia de su cultura o de su religión” como causas explicativas de sus experiencias.

Identificar estos discursos racistas que constantemente “explican” de forma culturalista y esencializadora las vivencias de las adolescencias racializadas, ha permitido abrir diversas reflexiones. Por un lado, el hecho de explicar las experiencias y vivencias de las adolescencias racializadas en términos culturalistas produce un efecto de excepcionalidad, donde sus vivencias constantemente se alterizan y se presuponen fundamentalmente “otras”, identificando sus opciones, ideas, opiniones o cualquier aspecto de su vida como algo excepcional respecto a las experiencias del resto de jóvenes (autóctonos blancos). Esto abre una reflexión en el campo de la educación sexual señalando que, estos marcos culturalistas no son útiles para entender y atender cómo impactan diferentes marcadores estructurales y violencias que atraviesan la experiencia de estas adolescencias, en la medida en que refuerzan la alterización, explican su experiencia en tanto excepcionalidad y movilizan una serie de narrativas, dispositivos y medidas que como hemos mencionado anteriormente, con frecuencia refuerzan la vigilancia, la sospecha y el paternalismo (o el maternalismo de un feminismo civilizatorio salvacionista).

¿Cuánto de civilizatorio tiene el ejercicio mismo de educar? La necesidad de espacios de habla donde “ser en comunidad” y con el derecho a dudar. ¿Dónde está el espacio en que las adolescencias racializadas pueden hacerse preguntas y abrir reflexiones en relación a su experiencia de la sexualidad sin que sus vivencias sean codificadas desde un racismo estructural que presupone masculinidades problemáticas o feminidades sin agencia, o desde el culturalismo que les define como excepcionalidad en función de su procedencia o religión? Es necesario generar espacios en el marco de las prácticas pedagógicas de la educación sexual que permitan a las adolescencias racializadas y migrantes el derecho a dudar, a no tener una respuesta, a no tomar partido y a hacerse preguntas. Y donde estas adolescencias puedan ser acompañadas a hacerse estas preguntas y abrir estos campos de duda y exploración sin que se reproduzca la colonialidad y el racismo, sin que sus preguntas, narraciones y experiencias sean instrumentalizadas para criminalizar a sus comunidades. “¿Dónde está ese espacio en el que estos chavales puedan hacer esas preguntas? [...] ¿Cuál es este espacio en el que pueden hacerse esas preguntas sin que se le devuelva todo esto? [...] ¿Cómo pensamos esta educación sexual feminista, teniendo en cuenta que estamos hablando en un contexto educativo que no es ajeno a las realidades sociohistóricas que reproducen esta violencia colonial, racial, patriarcal y heteronormativa? Más allá de los contenidos en sí mismos, ¿el ejercicio de educar cuánto tiene también de civilizador?”, nos interpeló Salma en la sesión.

Durante la sesión se abrió una reflexión respecto a la necesidad de abrir espacio a la duda y a la posibilidad de tomar decisiones no solo basadas en el yo. El “derecho a dudar” como interpelación, visibiliza que si los marcos normativos y disciplinarios de la educación no son puestos en cuestión, se corre el riesgo de reproducir un mandato que no permite la duda, y en cambio obliga a tomar una posición afirmativa y sin fisuras. Esta misma cuestión ha surgido en diferentes sesiones a lo largo del proceso de investigación, y tiene que ver con la necesidad de plantear el *error* y la *duda* como elementos que requieren ser reincorporados y cobrar centralidad en las metodologías y epistemologías de la educación sexual feminista. ¿Cuánto tiene de civilizatorio el ejercicio mismo de educar? ¿Hasta qué punto se ha eliminado de la práctica de la educación la posibilidad misma de habitar la duda, la incertidumbre y el error como caminos pedagógicos no solo relevantes, sino indispensables para construir procesos amplios de transformación, aprendizaje y construcción colectiva de alternativas a las violencias que atraviesan los cuerpos adolescentes?

● ● 3.3. Capacitismo y educación sexual: de las políticas de la inclusión a las políticas transformadoras.

En la sesión liderada por Patricia Carmona/Nodual, a través de una serie de dinámicas y ejercicios que pusieron en juego al cuerpo, la voz y la subjetividad de las participantes, pudimos ampliar colectivamente los contornos de la crítica anticapacitista que en los últimos años, gracias a las aportaciones que se han hecho desde el movimiento de la diversidad funcional en su diálogo con los transfeminismos, ha ido permeando en algunas de las propuestas educativas de las entidades participantes.

~ 3.3.1. ¿Personas diskas o con diversidad funcional?

En la sesión se dio el debate sobre las terminologías que se utilizan para abordar la cuestión del capacitismo. Se problematizó el concepto de diversidad funcional bajo el paradigma crítico, visibilizando cómo el uso de términos como diversidad sexual y de género o diversidad cultural, ha articulado estos conceptos con ciertas políticas institucionales de inclusión que han acabado reproduciendo las desigualdades y obstaculizan la posibilidad de activar cambios estructurales profundos.

En lo que se refiere al debate entre la terminología **diska** y de la diversidad funcional, Patricia Carmona/Nodual señaló el carácter anticapacitista de ambos conceptos y apeló a una cuestión generacional “yo uso diversidad funcional porque soy más vieja”, resaltando la enorme contribución, en el contexto catalán especialmente, al eliminar la carga negativa y romper con la lógica jerárquica entre los cuerpos, que ha supuesto la popularización del término diversidad funcional frente a términos tales como personas discapacitadas, inválidas o minusválidas.

Una de las personas participantes, que trabaja la relación entre la educación sexual y las neurodivergencias, señaló que el término **diskas** (cuyo empleo es más reciente en forma de reapropiación), tiene el valor añadido de apuntar hacia una denuncia del carácter discapacitante de la sociedad. El discapacitismo se refiere a la discriminación ejercida sobre el cuerpo considerado socialmente “biológicamente deficiente” a través de un conjunto de barreras materiales y simbólicas (Thomas, 2004)¹⁸. Por su parte, el capacitismo se refiere al conjunto de prácticas que establecen un determinado cuerpo (físicamente fuerte, racional, cis, heterosexual, adulto y blanco) como el ejemplar típico de la especie humana, de forma que todas aquellas corporalidades que no se ajustan al mismo, quedan subordinadas.

Así, el capacitismo no es solo el sistema de prácticas que hace posible el discapacitismo, sino que también es una pieza fundamental del heterosexismo, en tanto que la capacidad y la heterosexualidad son pretexto para el privilegio a la vez que construyen identidades dominantes y marginales corporales y sexuales a la hora de performar normativamente el género y la heterosexualidad (McRuer, 2021; García-Santesmases, 2023,

18 Thomas, Carol. (2007). *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Palgrave Macmillan.

Pie, 2024)¹⁹. Como señala Robert McRuer, la teoría queer y los estudios críticos de la discapacidad se han enriquecido mutuamente “pensando en cómo ambos movimientos comparten una lucha histórica contra la normalización en los últimos siglos. Tanto los activistas LGTBIQ como los activistas con diversidad funcional, han desafiado las ideas muy arraigadas sobre qué tipos de cuerpos, mentes, deseos y conductas son “normales” (Moscoso-Peres y Arnau Ripollés, 2016, p. 139).

En la sesión, se consideró relevante políticamente utilizar ambos términos (diversidad funcional y diversidad funcional) y evitar terminologías tales como personas discapacitadas o personas con discapacidad, que individualizan la cuestión, invisibilizan el carácter estructural del capacitismo y contribuyen, por lo tanto, a su naturalización. En la redacción del presente informe hemos optado por diversidad funcional (englobando la diversidad cognitiva, sensorial y motora) en resonancia con la activista invitada a la sesión, pese a que la cuestión terminológica nos parece un debate enriquecedor que posibilita reflexiones muy interesantes sobre la jerarquización social a la que están sujetas las distintas corporalidades.

La discapacidad, como el género, es una construcción social. La concepción de las personas con diversidad funcional como “discapaces”, como menos capaces o no capaces, constituye el origen de la exclusión y las violencias capacitistas (Creación Positiva, Sida Studi, 2020)²⁰. Es imprescindible cuestionar continuamente estos marcos discursivos y de abordaje, desde una educación sexual que se considera feminista y que pretenda atender y ofrecer respuestas y estrategias frente a estas violencias estructurales.

Este cuestionamiento ha posibilitado que la educación sexual feminista comience a identificar e incorporar entre sus contenidos y recursos metodológicos “otras” corporalidades y “otras” sexualidades, a tener presente la exclusión histórica que han vivido las personas con diversidad funcional del mundo de la sexualidad como una violencia estructural, y finalmente, a atender a la accesibilidad de las acciones educativas y al tiempo, a las violencias específicas que el género en interacción con el capacitismo producen, para así abrir espacios incipientes en los que compartir estrategias de resistencia.

~ 3.3.2 De las violencias machistas a las estructurales: hacia la desnormalización de las violencias capacitistas naturalizadas e institucionalizadas.

Tal como hemos apuntado ya en el primer subapartado de este capítulo, el concepto de violencias machistas o de género es limitado y limitante, en tanto está alineado con

19 Moscoso-Pérez, Melania y Arnau-Ripollés, Soledad. (2016). Lo Queer y lo Crip, como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer. *Dilemata*, 20, 137-144. McRuer, Robert. (2021). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Kaotica Libros. García-Santesmases, Andrea. (2023). *El cuerpo deseado: la conversación pendiente entre feminismo y anticapacitismo*. Kaótica Libros. Pie Balaquer, Asun. (2024). *Pedagogía crip: y la revolución de los cuerpos*. Kaótica Libros.

20 Creación Positiva, Sida Studi. (2020). *Guía para una formación básica en salud sexual y reproductiva. Derechos sexuales y cuidados: reflexiones feministas para intervenciones comunitarias*. Ajuntament de Barcelona, Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI. <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb378a8e0800179f081a5350585>

una perspectiva feminista eurocentrada, colonial y capacitista. Desplazarnos hacia una definición sistémica de las violencias, que atienda a su carácter estructural, nos permite identificar y trabajar en la prevención de otras de sus manifestaciones que tienen efectos materiales en las personas con diversidad funcional, especialmente, en las mujeres y disidencias.

En el trabajo de campo realizado previo a la sesión y en el compartido durante la misma, las personas participantes recogieron experiencias cotidianas de su práctica profesional, compartiendo experiencias que visibilizan que si bien, desde algunas entidades hay una apuesta por incorporar el anticapacitismo, todavía es necesario un gran trabajo para que esta perspectiva esté presente en la prevención de las violencias machistas y en su abordaje, así como en el análisis de las violencias estructurales que se viven desde la diversidad funcional y desde las neurodivergencias.

No solamente porque la accesibilidad se ha reducido muchas veces, casi exclusivamente, a la cuestión de la movilidad y las barreras arquitectónicas, sino también porque en muchas ocasiones los encargos institucionales ya vienen atravesados por una mirada capacitista que desexualiza e infantiliza a las personas con diversidad funcional.

“Una persona que está implicada en un proyecto con la comunidad sorda me pide asesoramiento para incluir temas de sexualidad. Me contextualiza el grupo [y me dice] ‘*Se trata de jóvenes muy infantiles. Ellos no saben. No hay palabras en lengua de signos catalana que describan muchos términos de lo sexual y lo afectivo.*’ Se me corta el cuerpo. Y me pregunto, ¿si no hay palabras, no existe la sexualidad? ¿Acaso estas jóvenes no viven en esta sociedad, ven, sienten, etc.? Y me pregunto, ¿por qué no hay palabras? ¿Las palabras existen o se crean?

[...]

Y... ¿el “*no saben*” infantiliza a esos jóvenes? ¿Qué es infantilizar, no sentir? Me pregunto, ¿en qué lugar, esta persona con la que hablo ubica, ve, considera, la agencia de este grupo de jóvenes?

[...]

Y finalmente, con muchas ganas de poder hacer alguna cosa al respecto, pienso ¿cómo poder hablar de unas cosas que están, pero que no se nombran? Por no tener las palabras para ello.” (Participante, sesión 6)

“Quan relacionem el tema dels límits només amb el gènere (...) perquè la gent amb discapacitat els hi passen els límits constantment.” (Participante, sesión 6)

Como se ha comentado, las principales causas de la exclusión sexual de las personas con diversidad funcional son sociales. Tradicionalmente, la sociedad ha ignorado la sexualidad de las personas con diversidad funcional. Las barreras de un imaginario social

que infantiliza, asexualiza y niega la sexualidad de las personas con diversidad, dificulta gravemente la expresión y exploración de sus sexualidades. Los estereotipos sobre la sexualidad de las personas con diversidad funcional generan violencias concretas, que acarrearán consecuencias negativas para sus vidas. Ante la creencia de que una persona con diversidad funcional carece de sexualidad, no se le propondrá una cita, no se le entregarán preservativos, ni otros métodos para el cuidado de su salud sexual, ni se le enseñará educación sexual, así como tampoco se pensará en hacer accesible un hotel o un alojamiento, un espacio de intimidad, no se facilitarán juguetes sexuales, ni se propondrá la asistencia sexual para garantizar el acceso al propio cuerpo, por nombrar algunas cuestiones frecuentes (Martínez Hernández, 2022)²¹.

Es interesante señalar que, en ocasiones, los estereotipos sobre las sexualidades de las personas con diversidad funcional pueden resultar muy contradictorios entre sí. Por ejemplo, el pensar que todas las personas con diversidad funcional son asexuadas, es un prejuicio tan instalado en el imaginario colectivo como el que hace referencia a una sexualidad desenfundada, intensa e incontrolable, vinculada sobre todo a personas con diversidad cognitiva o intelectual, y a personas con diagnóstico psiquiátrico. Estos dos prejuicios tienen efectos sobre los modos de regulación, normalización e invisibilización de las experiencias encarnadas de las personas con diversidad funcional, y aunque contradictorios, operan como violencias capacitistas.

~ 3.3.3. Identificando las violencias institucionales que implican los encargos para trabajar la sexualidad con personas con diversidad funcional.

¿Qué hacemos cuando los encargos institucionales implican una definición de la diversidad funcional como problemática individual y promueven así lógicas de regulación de la sexualidad específicas que se alinean con la invisibilización, infantilización y desexualización de las personas con diversidad funcional, y particularmente, de las mujeres y disidencias? ¿Qué implicaciones tiene estar posicionadas como entidades feministas anticapacitistas a la hora de responder a este tipo de encargos? ¿Qué condiciones necesitan las entidades para poder trabajar previamente, a esos encargos y responder interrumpiendo la lógica que perpetúan?

En diferentes sesiones se planteó que, los límites con los cuales se topa a diario el campo de la educación sexual feminista están relacionados con las condiciones materiales, así como con su adaptación a las lógicas neoliberales de funcionamiento impuesta, al ser entidades que, en buena medida, dependen de la Administración Pública a través de subvenciones, licitaciones o encargos de servicios concretos. Este tema, que abordaremos en el siguiente capítulo, ha ido apareciendo de manera transversal, a lo largo de las diferentes sesiones de esta investigación.

21 Martínez Hernández, Clara (2022) "Cuerpos ilimitados, placeres infinitos. Claves reflexivas para la educación sexual (III)", Barcelona: SidaStudi (2a edición)

Esto se debe a que la posibilidad de identificar que en el encargo institucional ya es capacitista (porque define de forma reguladora la “problemática” a abordar), requiere en gran parte de la posibilidad de ralentizar los ritmos administrativos, que a través de los encargos y sus formas de financiamiento se imponen. Al mismo tiempo, incorporar de manera transversal la perspectiva anticapacitista que no se reduzca a “compensar” y “adaptar” las propuestas de las entidades, sino que se piense de antemano a la hora de crear y diseñar las propuestas, requiere de procesos de reflexión colectiva con los equipos profesionales que, inevitablemente en una sociedad capacitista, tienen naturalizadas ciertas violencias presentes en las formas hegemónicas de pensar, sentir y actuar.

~ 3.3.4 “No hay personas con diversidad funcional en los equipos de las entidades”: modos de hacer que reproducen lógicas capitalistas, productivistas y capacitistas.

Entre otras cuestiones, la falta de incorporación profunda en la práctica profesional de la perspectiva anticapacitista, que no se reduzca únicamente a cuestiones relacionadas con las barreras arquitectónicas, está relacionada, entre otras cosas, con que las personas que conforman los equipos profesionales no están atravesadas eminentemente por esta desigualdad social. Esto, por un lado, dificulta la desnaturalización de estas violencias y, por lo tanto, su detección cuando ya vienen planteados los encargos. Y por el otro, pone en evidencia las desigualdades capacitistas en el ámbito laboral y las condiciones materiales, sensoriales y emocionales en la que esta práctica profesional se ejerce.

Las participantes de esta investigación están de acuerdo en que los ritmos de trabajo que conlleva la realización de talleres, la lógica de la venta de servicios y los indicadores de evaluación que se solicitan en las justificaciones de las subvenciones, condicionan las exigencias que implican las metodologías participativas que se despliegan en sus acciones educativas. Es decir, la participación, la duración y la metodología, vienen definidas por las posibilidades materiales en las cuales estas acciones socioeducativas se realizan. En este contexto, surge lo que las profesionales han llamado “talleres seta”: acciones puntuales de entre 1 y 2 horas, que priorizan la divulgación de contenidos y evalúan la participación de forma cuantitativa, prácticamente, limitada al número de personas destinatarias. Acciones a través de las cuales, las entidades no logran estar alineadas con la perspectiva desde la cual se plantea su trabajo, ni con el horizonte de transformación que anhelan, lo que implica, acabar siendo una pieza más en el engranaje de la maquinaria productivista, neoliberal y capacitista imperante en nuestro contexto.

Las consecuencias de estas condiciones de posibilidad para la educación sexual feminista van más allá de las señaladas en este apartado, y serán retomadas en el siguiente capítulo. Sin embargo, nos parece necesario resaltar que si bien, la accesibilidad se ha incorporado en las políticas institucionales como un requisito indispensable para sus propuestas y proyectos, a la hora de la verdad, tanto las políticas que se ejecutan directamente desde la Administración como las que se implementan tercerizando sus proyectos y actividades, le ponen un candado a la posibilidad de incorporar el anticapa-

citismo, más allá de “adaptar” o “incluir” en lo ya existente, que es justamente, aquello que es capacitista de antemano.

~ 3.3.5. Políticas de visibilidad y folclorización de las diferencias: la inclusión y sus paradojas

Si bien, en el activismo de la diversidad funcional en Catalunya en los últimos años se han desplegado políticas de visibilidad en la sexualidad profundamente cuestionadoras de la cisheteronormatividad imperante como una apuesta radicalmente transformadora, que tiene en cuenta el carácter estructural tanto de la cisheteronorma como del capacitismo, en el ámbito de la educación sexual feminista todavía se plantea como un desafío transformar sus propuestas epistémicas y metodológicas desde esta perspectiva. Se viene dando una tendencia generalizada a incorporar, entre las representaciones utilizadas en sus acciones educativas y formativas, a las corporalidades “otras” de la diversidad funcional sin que, en la mayoría de los casos, esta incorporación implique procesos más lentos y de calado más profundo, que ahonden en políticas transformadoras que, de antemano, diseñen sus acciones desde la crítica anticapacitista y se articulen con el movimiento de la diversidad funcional.

Incorporar el anticapacitismo al ámbito de la educación sexual requiere dedicar tiempo, recursos y esfuerzo profesional al diálogo constante con las personas que forman parte del movimiento de la diversidad funcional. A la vez que orientar estos anhelos y esfuerzos al impulso y acompañamiento de proyectos liderados por las personas mismas de los movimientos anticapacitistas, como los que se citan a continuación de la entidad Sida Studi, que han posibilitado potenciar estas políticas de resistencia y visibilidad disruptiva de la sexualidad hegemónica, consiguiendo poner la atención en el carácter estructural del capacitismo y apuntar hacia horizontes de transformación y justicia social.

Desde Sida Studi se ha hecho una apuesta clara por visibilizar y desnormalizar las violencias capacitistas imbricadas en la experiencia del placer y la sexualidad con proyectos como “Tu cuerpo, tu campo de placer” y “Metáfora Project”. Estas propuestas impulsadas por personas con diversidad funcional y acompañadas por la entidad, por un lado, insisten en la necesidad de generar espacios de resistencia por y para mujeres y disidencias de género y por otro, de impulsar políticas de visibilidad profundizando en su representación como sujetas deseables y deseantes. A su vez, inciden en la ampliación del marco de análisis a través del cual se definen y abordan las violencias machistas, generando así posibilidades afectivas y comunitarias para la desnormalización de las violencias estructurales capacitistas.

En este sentido, “Tu cuerpo, tu campo de placer”²², es un proyecto comunitario conducido por mujeres e identidades disidentes. Su objetivo es contribuir a la erradicación de las violencias machistas y capacitistas en el ámbito sexual mediante la construcción

22 Proyecto “Tu cuerpo, tu campo de placer. Desmontando prejuicios sobre la diversidad funcional”. Materiales y actividades: <https://salutsexual.sidastudi.org/es/dinamica/230504-tu-cuerpo-tu-cam> ; vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=mJS-RT-9b3lk>

de espacios colectivos de agencia y resiliencia (talleres, encuentros, laboratorios, etc.) y la elaboración de campañas, materiales y recursos de educación sexual con perspectiva feminista y anticapacitista. Este proyecto es un claro ejemplo de cómo el diálogo sostenido en el tiempo con el movimiento de la diversidad funcional impacta a la propia entidad y esto, a su vez, transforma el diseño de proyectos que se realizan en el campo de la educación sexual feminista.

“Metáfora Project”²³ es una producción fotográfica participativa sobre sexualidad y diversidad funcional que tiene el objetivo de generar un contraimaginario del deseo y promover la libertad sexual. Esta exposición despliega unas políticas de visibilidad de la diversidad funcional profundamente disruptivas (siguiendo la estela propuesta desde el propio movimiento a través de producciones como “Yes we fuck”)²⁴ y las potencia, poniendo los recursos necesarios para que las propuestas sean posibles y desplegando metodologías participativas que incorporan a las personas con diversidad funcional desde el diseño mismo del proyecto hasta su evaluación.

Estos proyectos ponen en evidencia cómo el diálogo y el trabajo en conjunto con los movimientos sociales críticos con la normatividad tiene una incidencia tanto en las metodologías utilizadas por las entidades como en las bases epistémicas, a través de las cuales estas interpretan la realidad en la que intervienen cotidianamente. Es decir, son estos diálogos y estas alianzas las que abren la posibilidad de incorporar de forma radical –de raíz– la perspectiva anticapacitista, así como otras perspectivas críticas que pueden alinear las metodologías utilizadas y los efectos que estas tienen, con el horizonte transformador que las entidades anhelan.

Durante la sesión, se reflexionó en torno a la necesidad de profundizar en esta cuestión y asumir el desafío de pasar de la incorporación de representaciones de las corporalidades de la diversidad funcional en los recursos y materiales utilizados en las acciones educativas –que sigue siendo necesaria– al despliegue de acciones comunitarias en alianza con personas del movimiento por la diversidad funcional. Y la pertinencia de que estas acciones sean diseñadas por ellas mismas, que son quienes desde la experiencia de la acción y autoorganización política, cuentan con un largo recorrido en la construcción de la crítica anticapacitista a través de la experiencia individual y colectiva.

Respecto a las políticas de visibilidad que incorporan en términos representacionales a estas “otras” corporalidades, si bien siguen y seguirán siendo necesarias, como comentábamos en el párrafo anterior, mientras siga vigente la invisibilización y desexualización histórica de las personas con diversidad funcional, en el grupo se señaló que estas estrategias tienen sus costes en la medida en que, reproducen una folclorización o estandarización de la diferencia, que a su vez, genera una representación de la diversidad funcional limitada y violenta basada en la lógica de la cuota.

23 Metáfora Project: <https://www.sidastudi.org/es/noticias/actualidad/noticia/241120-metaphora-project>

24 Documental *Yes we fuck* (2015) <https://www.yeswefuck.org/>

“No estoy poniéndolas todas en el mismo lugar, pero sí que ha habido una estrategia de poder generar representación y visibilidad, políticas de visibilidad, que son importantes, pero no van a resolver las violencias capacitistas naturalizadas, ¿no? Entonces es: ¿cómo no renunciar quizás a que incorporar estas representaciones “otras”, pero también estar atenta a dónde ponemos el foco en los talleres? ¿A que estén estas representaciones y a partir de ahora añadamos otra palabra más o a desnaturalizar las violencias, que ya parten de ese encargo, y que parten de esa institución y que se están reproduciendo allí?” (Participante, sesión 6)

Cabe resaltar en este punto que, en general, toda política de inclusión tiene un horizonte de normalización y no de transformación y justicia social, pues implica una mirada que no tiene en cuenta el carácter estructural de las violencias y que entiende que la diversidad funcional es una problemática centrada en el individuo y no en la sociedad. Es desde este tipo de políticas y de perspectivas normalizadoras desde las cuales se define la problemática sobre la cual actuar, que se despliegan intervenciones comunitarias asistencialistas que reproducen el salvacionismo y el empoderamiento neoliberal. Acciones cuyos efectos terminan contribuyendo a una gestión de la exclusión que reproduce la desigualdad, en lugar de dirigirse hacia la transformación estructural necesaria para luchar contra el capacitismo. Como decía una de las participantes en la sesión, “es como todo, somos colectivos de tal y de cual, pero la norma no se trastoca”.

Reconocer las prácticas de producción de conocimiento y autoorganización del movimiento anticapacitista y a las personas con diversidad funcional, como sujetos políticos con agencia, implica dejar de concebirlas como portadoras de un “problema” individual atendible, médica o educativamente (Sanmiquel-Molinero, 2020)²⁵. Nos obliga a tener en cuenta, los análisis producidos por los movimientos anticapacitistas a la hora señalar y reconocer que la mayoría de las limitaciones a las que se enfrentan las personas con diversidad funcional, en relación con su sexualidad, están vinculadas a condiciones materiales y estructurales discapacitantes (procesos económicos, sociales y culturales) y que han convertido sus diferencias físicas o psicológicas en un motivo para excluirlas y vulnerabilizarlas.

Al hilo de esta cuestión, desde los movimientos de la diversidad funcional se postula que el cuerpo (individual) no es el problema (social), tanto es así, que el mismo cuerpo puede ser el territorio desde el cual construir resistencia ante la imposición de un destino marcado por una anatomía concreta. Esta reformulación, interpela el fundamento capacitista que subyace al hecho de concebir el cuerpo como un problema individualizado. Desde este lugar se vuelve relevante una reflexión: ¿de qué manera las experiencias y saberes contruidos desde la agencia de los movimientos de la diversidad funcional trastocan y ponen en cuestión los imaginarios normativos y normativizadores de la sexualidad?

25 Sanmiquel-Molinero, L. (2020). Los Estudios de la Dis/capacidad: una propuesta no individualizante para interrogar críticamente la producción del cuerpo-sujeto discapacitado. *Papeles de Identidad*, 231-231.

En este sentido, los movimientos anticapacitistas interpelan las concepciones más hegemónicas del erotismo y de la sexualidad, y abren la posibilidad de contraimaginarios políticos no solo desde y para las personas con diversidad funcional, sino sacudiendo a los feminismos en su conjunto. Desplazarse de la individualización capacitista del cuerpo como problema, pone al centro la apuesta política por construir un contraimaginario del deseo que desafía la sexualidad hegemónica.

~ 3.3.6. La “sujeta emancipada” en su imbricación con el capacitismo

El debate en torno a las políticas de inclusión, ha abierto también un espacio de reflexión sobre la idea de Sujeta emancipada que subyace a la educación sexual feminista. Si bien, esta idea atraviesa todos los ejes temáticos detectados antes y durante el proceso de investigación, vale la pena mostrar las articulaciones particulares de la “sujeta emancipada” en su imbricación con el capacitismo.

Esta tarea ha sido posible, por un lado, lanzando preguntas sobre las capacidades que se presuponen a las participantes de los talleres y acciones educativas. O, dicho de otro modo, las habilidades y actitudes normativas/normativizadoras necesarias para que las propuestas y metodologías de la educación sexual feminista las incluyan como sujetas receptoras de esta. Y, por otro lado, intentando desgranar las exigencias que implica presuponer estas capacidades en términos tanto de participación, como de proyección.

Hacernos la pregunta de qué tan accesibles son nuestras metodologías, afirmaba una de las participantes, puede ayudarnos a no olvidar que las personas con las que trabajamos no cuentan con las mismas capacidades cognitivas, sensoriales y corporales estandarizadas, pues nunca trabajamos con aulas o grupos homogéneos. La diferencia y pluralidad en los modos de conocer, aprender y explorar atraviesa los contextos educativos y de intervención y ahí radica el desafío metodológico por excelencia, como veremos en el siguiente capítulo de este informe. Sin embargo, no podemos pensar lo metodológico aislándolo de la perspectiva crítica desde la cual se define esta diferencia. En este sentido, apostar por entender el mundo desde un posicionamiento feminista anticapacitista implica comprender cómo esta diferencia se ha jerarquizado –y por lo tanto ha operado– como desigualdad.

Al mismo tiempo, en la sesión al profundizar en esta reflexión se identificó cómo la participación en las acciones de las profesionales exige determinadas capacidades y habilidades estandarizadas o normativizadas que no se ajustan a la pluralidad y singularidad de las características y necesidades de cada grupo:

- Los ritmos rápidos y capacidades altas de respuesta.
- La alta capacidad de atención y concentración y posibilidad de permanecer en determinadas posturas corporales durante las mismas.
- La habilidad de elaborar preguntas sensibles de forma ágil, superar la vergüenza y otras emociones que atraviesan la vivencia de la sexualidad.
- Una alta asertividad.

Estas capacidades son las mismas que, de alguna manera se le presuponen a la idea sujeta emancipada que subyace a las acciones de la educación sexual. Una idea que porta implícita, además, una forma determinada de entender la agencia personal, articulada a partir de las propuestas de un feminismo que quizá no ha tenido en cuenta toda esta multiplicidad y esta diferencia, y que, por lo tanto, fuera de ninguna intencionalidad, termina reproduciendo el capacitismo, entre otras matrices de poder, que estructuran el mundo de manera desigual e injusta. Al mismo tiempo, nos obliga a cuestionar la ficción de la normalidad y la autosuficiencia, mostrando la vulnerabilidad y la diferencia como elementos, desde los cuales también es posible construir agencia.

Esto pone sobre la mesa que no es suficiente con nombrar la perspectiva desde la cual se despliega la educación sexual feminista, muchas de las veces autonombra como interseccional, ni tampoco con adaptar sus propuestas a las “otras” corporalidades y realidades de la diversidad funcional. Sino que es necesario preguntarse cómo han transformado o interpelado las aportaciones de la diversidad funcional y las neurodivergencias, en su diálogo con los transfeminismos, a los discursos y las prácticas/metodologías de la educación sexual feminista.

Una pregunta que es más profunda y que, apunta directamente a la necesidad de revisar hacia qué idea de Sujeta emancipada apunta la educación sexual feminista con sus acciones y proyectos y qué tipo de agencia o empoderamiento le presupone, así como todas las capacidades, habilidades y estrategias que esto implica. Detectar estas necesidades puede detonar procesos internos en las entidades para revisar más profundamente el posicionamiento desde el cual se enuncian, su alineación con las propuestas metodológicas que despliegan y los efectos que producen estas, principalmente, en el alumnado adolescente.

3

4

5

CAPÍTULO



REFLEXIONES CRÍTICAS Y METODOLÓGICAS COMPROMETIDAS: LA RELACIÓN ENTRE LO METODOLÓGICO Y LAS CONDICIONES MATERIALES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL FEMINISTA.



1.

Las condiciones materiales que limitan la práctica profesional de la educación sexual feminista.

2.

Reflexiones sobre lo metodológico: las preguntas reflexivas como herramienta clave.

REFLEXIONES CRÍTICAS Y METODOLÓGICAS COMPROMETIDAS: LA RELACIÓN ENTRE LO METODOLÓGICO Y LAS CONDICIONES MATERIALES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL FEMINISTA.

En este capítulo abordamos la relación entre lo metodológico y las condiciones materiales de la educación sexual feminista. Para ello primeramente se muestran los límites que implican los determinantes institucionales y laborales para la práctica profesional, la reflexión crítica relativa a los formatos, la duración y la periodicidad de los talleres, y por último los entresijos de la financiación a los que se enfrentan las entidades del campo de la educación sexual feminista. Una vez contextualizadas estas cuestiones, en el segundo apartado mostramos cómo las últimas dos sesiones enfocadas a la discusión sobre lo metodológico (así como en temáticas abordadas en sesiones previas), permitieron la elaboración colectiva de una serie de preguntas reflexivas que tienen potencial como herramienta metodológica para la construcción de una educación sexual feminista transformadora comprometida con el desmantelamiento de las desigualdades y las injusticias estructurales.

● ● 4.1. Las condiciones materiales que limitan la práctica profesional de la educación sexual feminista

A lo largo del proceso de investigación, una cuestión que ha surgido repetidamente es la dificultad de poder transformar las prácticas y generar espacios de mayor profundidad reflexiva y crítica, en el marco de las limitaciones que marcan las condiciones materiales en que se desarrolla cotidianamente la práctica profesional de la educación sexual feminista. Estas limitaciones están relacionadas, por un lado, con los tiempos específicos en que se normativiza el formato “taller”, particularmente en relación a la duración, periodicidad y disposición espacial y metodológica que condiciona las posibilidades de la acción educativa. Y por otro lado, las condiciones materiales que marcan las relaciones con la institución que realiza el encargo (sean estas las instituciones educativas o los ayuntamientos y administraciones), particularmente ligadas a los efectos que genera en el trabajo de las entidades el funcionamiento bajo los parámetros de la contratación pública, de la convocatoria de subvención, la licitación en un marco que muchas veces adolece de falta de continuidad y estabilidad.

A continuación, desglosamos algunas de las reflexiones y diagnósticos iniciales que se han abierto en este sentido. Al ser cuestiones exploratorias en esta primera fase de la investigación, requieren de una mayor profundización y complejización colectiva con el fin de ahondar en la elaboración de propuestas alternativas.

~ 4.1.1. “Talleres seta”: una reflexión crítica en torno a formatos, duración y periodicidad de los talleres

En el contexto educativo catalán, una de las vías a través de las cuales se ha conseguido introducir la educación sexual como un espacio pedagógico de acceso público para las

adolescencias, ha sido por la vía de la realización de talleres en los centros de educación secundaria, que suelen ser impartidos por entidades del campo social y socioeducativo, especializadas en el ámbito de género, sexualidades y prevención de violencias machistas. En la medida en que estas entidades son de carácter autónomo, es decir, no pertenecen a las estructuras administrativas y públicas, la vía de acceso a los institutos es a través de la oferta de servicios educativos y de formación, que suele concretarse bajo el formato de talleres de duración y frecuencia limitada.

Además, las participantes también señalan que en muchas ocasiones, aún existiendo un programa público relacionado con la educación o la salud sexual, el “taller seta” es el formato imperante. No podemos dejar de señalar que estas acciones se dirigen exclusivamente a las adolescencias, excluyendo así a las infancias del acompañamiento educativo y reproduciendo la idea cisheteronormativa y coitocéntrica de la sexualidad.

Aunque resaltar estas cuestiones respecto a los formatos puede resultar obvio y redundante para las profesionales que trabajan en el ámbito, consideramos que es necesario desnaturalizar el hecho de que la única vía actual para abrir procesos pedagógicos de indagación, acompañamiento y exploración en torno a la sexualidad, para y desde las adolescencias sea bajo un único formato, “el taller”, altamente normativizado en las limitaciones de duración, periodicidad y diseño espacial que supone, tal y como han señalado a lo largo de la investigación las participantes.

Por un lado, el hecho de que estos talleres impartidos por entidades feministas hayan conseguido abrirse un espacio en los marcos educativos institucionales, es experimentado como un avance en el marco de los movimientos feministas frente a la ausencia previa de contenidos ligados a la autodeterminación del cuerpo y la sexualidad o frente a contenidos previos de corte patologizador o desde miradas normativas biomédicas. Pero a la vez, las participantes señalan una necesaria reflexión respecto a cuáles son las tensiones e implicaciones que surgen de esta institucionalización y la difícil “traducción” que comporta llevar saberes, experiencias y debates que en el seno de los movimientos feministas se manifiestan (y se aprenden) en tanto vivos, abiertos y en proceso, mientras que en su traslación a las aulas deben convertirse en “contenidos” por las limitaciones de los tiempos y formatos institucionales que se habilitan para explorar pedagógicamente y vivencialmente la sexualidad.

“Cuando tienes tantos contenidos... Bueno, como que parece que tienes que saberlo todo y a nivel de consciencia tienes que saber cómo estás, cómo te sientes... O sea, como que es la misma cosa al final... Todo te choca a la vez, y al final no sabes cómo actuar. Tengo que saberlo todo. O no sé si voy a saberlo todo [...] O sea que también damos como mucha información pero que al final, como que hay una presión [...] Para aprender, ¿no? Hay algo ahí también, que no se nos permite. Es un ritmo lento que creo que es lo que se tendría que estar escuchando.” (Participante, sesión 6)

“Como que la educación se construye en función a “temas”, entonces la educación sexual feminista tiene el “tema de la diversidad de sexo-género”, tiene el “tema de reproducción”, o sea, enfermedad, es como, entonces como regeneritalizar, de sexo-generizar. Y a lo largo de lo que he ido escuchando en las sesiones, me surgía esa pregunta de claro, ¿se podrían pensar otras cosas?” (Participante, sesión 5)

Si nuestra forma de aprender, reflexionar y transformarnos en relación a nuestros cuerpos y nuestras sexualidades -en nuestra participación en los movimientos feministas- se ha dado desde la metodología de procesos lentos, sostenidos en el diálogo y circulación por diversidad de experiencias, asambleas, espacios organizativos y de agencia, ¿cómo traducir estos formatos pedagógicos respecto al cuerpo y la sexualidad a las aulas sin traicionar el carácter abierto, vivo y procesual desde el cual nosotras mismas como feministas nos hemos ido construyendo y transformando? Esta es una pregunta que apela tanto a las metodologías, pero que en un sentido más amplio, apela a preguntar qué condiciones materiales permiten o limitan y condicionan las propuestas metodológicas mismas.

~ 4.1.2. Los entresijos de la financiación: subcontratación, subvención y la falta de continuidad

Las participantes señalan que con frecuencia las instituciones educativas contactan con las entidades para pedir la realización de un taller, a raíz de “un problema” que se detecta en las aulas, situaciones de acoso, comentarios machistas, lgtbifóbicos u otros conflictos o situaciones de discriminación o violencia ligadas al género y a la sexualidad para las cuáles el profesorado no cuenta con los tiempos, las condiciones y/o las herramientas para abordarlas. Esto hace que con frecuencia, los talleres de educación sexual sean representados en las instituciones educativas como pequeñas píldoras a modo de “soluciones” puntuales o encargos aislados, que a su vez, no contemplan un trabajo integral no solo en diálogo con el alumnado, sino con el resto de la comunidad educativa, incluyendo a figuras relevantes en estos procesos pedagógicos como pueden ser los equipos docentes mismos.

“Algun dia m’agradaria xerrar d’això i entendre també que hi ha gent que diem “hola, què tal?” i marxem i que hi ha professorat que està allà dia a dia [...] Veure també com podem incidir amb això. Si tenim el dilema si anem a fer un taller puntual, que ho fem per tema de mercat, però igual fem el taller que vagi acompanyat d’un taller de professorat perquè allà passen coses, s’obren melons. I crec que estaria bé posar-nos amb això una mica dures, de què això no pot ser aïllat, que hi ha d’haver feina amb el professorat. Almenys perquè si veuen coses que passen amb el seu alumnat poden veure, no sé... són coses relacionades amb el que dèieu.” (Participante, sesión 1)

“¿Que implicaría darle una vuelta a los talleres en sí mismos como realmente modos de exploración con el cuerpo desde otro lugar? Pero que si el instituto te pide, los tienes que hacer. En los talleres de prevención de ITS, tienen que aprender a poner el condón [presuponiendo la heterosexualidad del estudiantado o dando por sentadas unas determina-

das prácticas sexuales], o sea, como que el encargo todo el rato es un encargo profundamente normativo, ¿no? Y que en esas horas que disponemos, o sea, que ese encargo en sí mismo, es un encargo capacitista por los tiempos y entonces todos los otros son como añadidos y apaños para intentarlo hacer un encargo menos normativo.” (Participante, sesión 6)

A la panorámica descrita se suma la dificultad que las profesionales encuentran a la hora de pactar encargos con la institución basados en propuestas de talleres sostenidos en el tiempo, que permitan tejer una relación de continuidad progresiva y constante con el alumnado y de esa manera abrir espacios donde las inquietudes, narrativas, necesidades y saberes del alumnado mismo, puedan expresarse en marcos distendidos, lentos y que permitan generar procesos de indagación en profundidad y adaptados a las necesidades singulares de cada grupo.

Esta es una de las necesidades que ha sido expresada en diversas ocasiones por las profesionales participantes, en el sentido de poder contar con márgenes de tiempo y espacio distendido, donde poder detectar las necesidades e inquietudes particulares que abre cada grupo en su pluralidad y diferencia y poder así, generar procesos y contenidos adaptados para cada aula.

“Sobre todo en grupos en los que se supone que no hay gente con diversidad funcional o que es gente que teóricamente está dentro de la norma y que luego no pasa así. O sea, aunque yo voy a los talleres con metodologías verbales y no verbales, a la gente se le va [...] porque llevan muchas horas escuchando otras asignaturas. Porque en la mayoría, la metodología del profesorado es que les ponemos un par de videitos para que vuelvan aquí, pero sigue siendo “chapa” [verbal] con elementos. Porque tenemos una hora y no nos da tiempo a mucho más. Pero es como que no tenemos en cuenta a las personas que no pueden asistir a la clase, porque no pueden mantener la atención, simplemente [...] Ese que siempre está despistado y en las nubes, pues habrá que ver por qué está siempre en las nubes, porque a lo mejor el formato no es...” (Participante, sesión 6)

Es necesario tener en cuenta hasta qué punto los marcos más generales que rigen el ámbito de la intervención social y la acción socioeducativa, bajo el formato de facturación de servicios o de contratación pública, determinan los contextos de la educación sexual feminista, situando a las entidades en un marco de competencia mutua. Como compartió una de las profesionales participantes en las sesiones, estas dinámicas obligan a priorizar la generación de productos en formatos legibles y aceptables para la institución, que se rigen bajo parámetros de productividad, generación de resultados, evidencias y cumplimiento de indicadores, donde los espacios de reflexividad deben ser constantemente postergados o relegados en tanto que, no son susceptibles de financiación.

“Competimos con entidades que revientan los precios, ¿no? Como con una cosa ahí de capitalismo máximo. Y poder tener tiempo de parar a pensar y reflexionar me gustaría y es necesario.” (Participante, sesión 8)

● ● 4.2. Reflexiones sobre lo metodológico: las preguntas reflexivas como herramienta metodológica clave.

Partiendo de las premisas, necesidades e interrogantes críticos planteadas en el capítulo *Premisas epistemológicas de la investigación acción participante* del presente informe, hemos abordado lo metodológico como un dispositivo complejo que posibilita llevar a cabo una acción pedagógica cuyo horizonte pretende ser transformador. Un conjunto de procesos, recursos, contenidos, herramientas, técnicas, dinámicas, ejercicios, disposiciones espaciales, afectivas y estructurales –modos de pensar, hacer y estar– que se despliegan en una realidad determinada y que en su despliegue mismo la afectan y la transforman.

Entender lo metodológico así permite:

- (1) Asumir la complejidad social, el carácter contingente y la desigualdad estructural de la realidad en la que se interviene y de la que, al mismo tiempo, se forma parte.
- (2) Atender a las múltiples capas que se movilizan a través del despliegue metodológico de las acciones educativas de las profesionales de la educación sexual.
- (3) Tener en cuenta la articulación entre la *perspectiva epistemológica* a través de la cual se define la realidad en la que se actúa y cómo esa perspectiva marca los modos mismos de nombrar la problemática que se aborda, la *metodología* que se escoge, y los *efectos* que su despliegue produce para las personas con las que se trabaja y el contexto en el que se interviene.
- (4) Preguntarse si estos efectos están alineados tanto con el posicionamiento de la entidad, como con los horizontes éticos y políticos que la guían.

Partiendo de las perspectivas críticas que nutren formas de acción social y comunitaria transformadoras y que proponen la inevitable relación entre teoría-práctica y reflexividad-acción que sustenta todo proceso metodológico posicionado ética y políticamente, durante el proceso de investigación se ha propuesto un esquema de análisis que ha guiado una reflexión colectiva en torno a lo metodológico. A partir de las experiencias de las participantes de la investigación en las aulas, articulada con este esquema analítico y las preguntas que plantea, ha sido posible elaborar colectivamente un conjunto de preguntas reflexivas clave asociadas a las preguntas metodológicas que guían todo diseño de una acción pedagógica en el marco de la educación sexual feminista.

Estos interrogantes producen y sostienen un constante proceso de reflexión y análisis de la práctica pedagógica, desde el diseño, la implementación y la evaluación de la misma, que tiene el objetivo de mantener a las profesionales de la educación sexual feminista consecuentes con la perspectiva desde la cual desean accionar desde sus entidades. Posibilitan estar en una posición de reflexividad atentas a los efectos de sus acciones educativas para con las personas con quienes trabajan y sobre los contextos de intervención en los que las despliegan, preguntándose si estos efectos están alineados con la perspectiva desde la cual se plantean la acción y el horizonte de transformación que persigue.

En todo despliegue de cualquier acción pedagógica se dan una serie de momentos diferenciados que hemos sintetizado en la **fase de diseño**, la **fase de implementación** y la **fase de evaluación** con el fin de organizar estas preguntas elaboradas colectivamente y, consecuentemente, convertirlas en una **herramienta crítica** útil para la práctica de una educación sexual feminista comprometida con un horizonte de transformación y justicia social, que tiene en cuenta las diferentes matrices de dominación que organizan lo social y por tanto, los modos de hacer, pensar, sentir y actuar, de forma jerarquizada, violenta y excluyente.

En términos descriptivos y analíticos nos ha parecido útil distinguir entre las preguntas metodológicas y las preguntas reflexivas, sin embargo, en la práctica la primeras deberían contener a las segundas, para lograr realmente llevar a cabo acciones educativas comprometidas con el posicionamiento ético político y el horizonte que persiguen las entidades del ámbito de la educación sexual feminista.

PREGUNTAS REFLEXIVAS COMO HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

FASE 1: DISEÑO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Preguntas metodológicas:

1. ¿De dónde viene y quién realiza el encargo de esta acción pedagógica?
2. ¿Cuál es y cómo es el contexto en el que se va a realizar la acción?
3. ¿Qué problemática pretende atender o qué temas se quieren trabajar?
4. ¿Cuáles son el objetivo general y los objetivos específicos de esta acción?
5. ¿A quién está dirigida?
6. ¿Qué contenidos y recursos voy a compartir en su ejecución?
7. ¿Qué técnicas y dinámicas voy a poner en práctica para esta acción?
8. ¿Qué herramientas de evaluación/valoración voy a utilizar en la acción?

Preguntas reflexivas:

1. ¿Cómo se está definiendo el encargo? ¿Qué transformación o no implica esa definición del encargo? ¿Desde dónde está planteado el objetivo que me viene dado en el encargo por la institución? ¿Cómo define la institución la problemática a abordar? ¿Hay un compromiso de transformación de quién me hace el encargo? ¿Cuento con información suficiente para diseñar un taller concreto para las personas con las que trabajaré? ¿Es posible hacer un buen diseño para una acción puntual? ¿Habría que rebajar las expectativas de las acciones puntuales o dejar de hacerlas? ¿Qué marco legal necesitamos para dejar de hacer talleres "seta"? ¿Cómo no reproducir las lógicas neoliberales de la escuela pública?
2. ¿Qué fuentes de información utilizo para conocer el contexto? ¿Desde qué perspectiva definen el contexto estas fuentes? ¿Qué voces privilegio para informarme sobre el contexto y por qué? ¿Qué me interesa conocer de este contexto y para qué? ¿Qué está pasando actualmente en ese contexto? ¿Cuál es la lectura que estamos haciendo de la realidad del contexto sociopolítico actual? ¿Cómo puede afectar mi acción a ese contexto?
3. ¿Estamos teniendo en cuenta la voz, análisis y demandas de los movimientos sociales (feminista, antirracista, anticapacitista...) sobre la temática que vamos a trabajar?
4. ¿Están alineados estos objetivos con la perspectiva desde la cual quiero trabajar y el horizonte que esta implica? ¿Cuál es nuestro compromiso como entidad con la transformación? ¿Qué es lo que queremos transformar realmente?

5. ¿Cómo define la institución a la población destinataria de la acción solicitada? ¿Cómo definimos nosotras a la población destinataria? ¿Qué saberes valoro, reconozco y utilizo en esta definición? ¿De dónde vienen estos saberes? ¿Son saberes expertos en términos hegemónicos? ¿Son saberes que vienen de la acción colectiva y de los movimientos sociales? ¿Qué mecanismos tenemos en la entidad para involucrar a la población destinataria en la elaboración de su propia definición y autodeterminación? ¿Contribuye la definición elaborada a la reproducción cotidiana y sistemática de lógicas racistas, clasistas, adultocéntricas o capacitistas que se dan en la realidad social en general y en las aulas en particular? ¿Las personas con las que vamos a trabajar quieren estar ahí? ¿Qué mecanismos tengo para incorporar los intereses de las personas con las que trabajo en la fase de diseño de la acción? ¿Qué me pasa a mí en relación a la sexualidad del colectivo con el que voy a trabajar (edad, problemática, etc.)? ¿Qué información me aporta el preguntar por los intereses en lugar de apelar a las necesidades o características del grupo?
6. ¿Los contenidos que escojo están priorizando el género por encima de otros ejes de desigualdad social? ¿En base a qué criterios estoy priorizando los contenidos a trabajar o a dejar de lado en la acción formativa? ¿Reproducen o contribuyen a reproducir los contenidos escogidos la desigualdad estructural que configura la realidad social en general, y la del aula en particular? ¿Los recursos que utilizo durante la dinámica reproducen la invisibilización histórica de determinados sujetos y comunidades vulnerabilizadas históricamente como el de la diversidad funcional o las personas racializadas, o en cambio, reconocen la relevancia de las aportaciones epistemológicas y los saberes producidos desde estos sujetos? ¿Son recursos comprensibles para todas las personas? ¿Qué es lo que estamos reproduciendo nosotras mismas utilizando determinados recursos materiales, metafóricos u objetos?
7. ¿Qué metodologías se utilizan habitualmente en el centro donde vamos a realizar la acción? ¿Bajo qué criterios escogemos ciertas metodologías? ¿Por qué queremos trabajar desde el cuerpo? ¿Quién quiere trabajar desde el cuerpo? ¿Cómo puedo disponer de recursos sobre la marcha que ayuden a emplear metodologías que realmente hagan conectar al grupo con la temática abordada? ¿En qué corporalidades y subjetividades pienso cuando escojo estas dinámicas? ¿Son accesibles para corporalidades con habilidades y capacidades diferentes? ¿Qué implicaciones tiene trabajar desde el cuerpo para las diversas experiencias corporales que se encuentran en el aula? ¿Qué experiencias y situaciones de violencia derivadas de la sobreexposición o hipervisibilización, pueden suponer dinámicas y metodologías corporales para diversas experiencias de la corporalidad? ¿Qué capacidades corporales estoy presuponiendo para que las personas puedan participar de las dinámicas que propongo? ¿Qué mecanismos tenemos para adaptar la metodología a las necesidades del grupo? ¿De qué manera estoy teniendo en cuenta las desigualdades estructurales en las dinámicas que escojo? ¿Están reproduciendo las dinámicas escogidas lógicas racistas, edadistas, capacitistas o clasistas? ¿las dinámicas escogidas pueden desestabilizar o poner en tensión y/o en cuestión las desigualdades estructurales que operan en el aula?

8. ¿Cuál es el objetivo real de la evaluación/valoración que quiero hacer de la acción? ¿Me permite el instrumento, la dinámica o la técnica que voy a utilizar conseguir este objetivo? ¿Contamos con un mecanismo que nos ayude a tener en cuenta las valoraciones de las acciones en el diseño de las acciones? ¿Quién participa de la valoración de la acción? ¿Cuento con algún mecanismo o estrategia que garantice la participación de las personas destinatarias en la valoración? ¿Qué está impidiendo u obstaculizando esta participación en la evaluación? ¿Qué de esto tiene que ver con las posiciones estructurales de las personas en la propia aula? ¿Queremos producir “verdad” con la evaluación? ¿O queremos reflejar la complejidad ante la cual estamos o en la cual estamos interviniendo?

FASE 2: IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

¿Contamos con las condiciones materiales, horarias, espaciales necesarias para realizar la acción programada?

Sobre la educadora en el aula:

¿Cuál es mi localización estructural y qué genero/represento yo en el aula?
¿Cómo influye mi posición social en la jerarquización de las violencias que estoy encontrando en el grupo?

¿Qué papel tengo en la reproducción de las violencias o desigualdades estructurales?
¿Esto está pasando? ¿De qué manera estoy contribuyendo a esto en el aula?

¿En qué medida estoy dispuesta a compartir/responder a las mismas cuestiones que le estoy pidiendo a la gente que comparte?

¿Estoy con una actitud abierta al aprendizaje de cosas nuevas?

¿Cómo reacciono cuando la respuesta que recibo no es la esperada?

¿Tienen el mismo valor las experiencias que comparten unas personas u otras del aula?
¿Le estoy dando el mismo valor a todas las intervenciones? ¿Qué criterios sigo para darle más valor a unas intervenciones que a otras? ¿Qué continuidad tiene esto con la jerarquización hegemónica y estructural de saberes? ¿Reproduzco la distribución desigual del valor que se le adjudican socialmente a determinados conocimientos en función de la posición social desde la cual se enuncian?

¿A quién estoy viendo en la clase y a quién no en la clase? ¿A quién he mirado y a quién no? ¿Tiene esto algo que ver con mi localización estructural y con las relaciones de poder que implica? ¿Tiene esto algo que ver con la localización estructural de las personas a las que no veo y a las que veo en el aula?

¿Qué estrategias pongo en marcha cuando me siento contrariada en el aula? ¿Qué de estas estrategias contribuye a la reproducción de la lógica social predominante de evitar el conflicto? ¿Qué relación tiene esta evitación con la manera en que tratamos la diferencia en las aulas? ¿Qué efectos de homogeneización puede tener esto? ¿Qué me-

canismos pongo en marcha para registrar y llevar a la evaluación del taller sensaciones como la incomodidad, el fracaso o la contradicción?

Sobre las relaciones de poder que se dan en el aula:

- ¿Cuáles son las relaciones de poder que existen en el aula?
- ¿Estoy de alguna manera reproduciendo dinámicas de poder desde mi posición de privilegio?
- ¿Estoy jerarquizando las violencias/desigualdades que me estoy encontrando en el grupo en función de mis propios privilegios y violencias naturalizadas?
- ¿De qué manera estoy teniendo en cuenta las desigualdades estructurales que se ponen en juego en el aula?

Sobre el espacio donde se lleva a cabo la acción:

- ¿Cómo quiero que sea el espacio y qué puedo hacer con lo que hay en el espacio?
- ¿La distribución del espacio permite la justa distribución de la palabra?
- ¿En qué disposición pone el aula los cuerpos? ¿De qué manera el espacio genera una situación y una lógica de normalización y de reproducción de dinámicas de disciplinamiento de los cuerpos?
- ¿Reproduce la disposición del aula el disciplinamiento de los cuerpos? ¿Qué puedo hacer para romper esta disposición?
- ¿Fomenta la disposición del aula la participación de todo el alumnado? ¿Reproduce lógicas de desigualdad la disposición del aula? ¿Estoy logrando interrumpirlas?
- ¿Cómo lo estoy haciendo en términos de la relación cuerpo-espacio para que no se reproduzca en la acción ese disciplinamiento? ¿Cómo interrumpir ese disciplinamiento más desde la dimensión corporal y del espacio?

Sobre las dinámicas/técnicas/contenidos que se desarrollan:

- ¿Está reproduciendo la metodología que estoy utilizando la jerarquización occidental entre mente y cuerpo? ¿Tiene espacio el cuerpo en la metodología que estoy utilizando? ¿A quién puede poner en riesgo en el aula una metodología que privilegia el cuerpo?
- ¿Qué capacidades corporales estoy presuponiendo que deben tener las personas para que puedan participar de la propuesta metodológica de la acción desarrollada?
- ¿Las dinámicas que propongo y los recursos que utilizo están interpelando a la razón y lo logocéntrico mayoritariamente como forma de comunicación-reflexión? ¿O estoy convocando a lo afectivo, sensorial, táctil como otros modos de conocer/saber?
- ¿Cómo estoy abordando las agresiones o violencias (sexistas/racistas) que surgen en el momento en el aula? ¿Reproducen mis reacciones ante estas violencias lógicas punitivas normalizadas socialmente?

¿Qué parte de mi propuesta metodológica ha contribuido a la reproducción de determinadas desigualdades? ¿Qué parte de mi propuesta metodológica está fomentando la polarización? ¿Y el diálogo y la reflexión colectiva?

¿Qué capacidades, habilidades e ideologías les exijo a las personas a las que me dirijo?

¿Están llegando mis planteamientos a todas las personas del aula? ¿A quién no? ¿Por qué?

¿Los saberes y vivencias que se ponen en juego son eurocentrados, reproducen racismo o formas de feminismo civilizatorio? ¿Estoy proponiendo dinámicas que no pongan el género como jerarquía de violencias o por encima de otras violencias racistas, capacitistas, clasistas? ¿Cuáles? ¿Cómo?

¿Estoy propiciando el agenciamiento colectivo del aula? ¿A quién sí? ¿A quién no? ¿Por qué a unas personas sí les llega y a otras no? ¿A quiénes representan? ¿Estoy generando estrategias para compartir saberes y conocimientos significativos entre las personas participantes? ¿Y para fomentar diálogo y construir complicidad y desde la diferencia?

¿A quién incomodan las dinámicas que estamos proponiendo? ¿Por qué? ¿Qué de esta incomodidad me está informando de las violencias que se dan en el aula?

FASE 3: EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Preguntas metodológicas:

¿En qué medida está logrando la acción planteada los objetivos para los cuales fue diseñada?

¿Está logrando la acción planteada cumplir las expectativas del centro/del encargo?

¿Cuántas personas han participado de la acción planteada?

¿Qué conocimientos han adquirido las participantes con la acción planteada?

¿Qué habilidades y estrategias han aprendido las participantes con la acción planteada?

¿Qué impacto ha tenido la acción planteada?

Preguntas reflexivas:

¿Qué nos interesa saber y para qué podemos usar la evaluación? ¿Está esto alineado con el horizonte de transformación que persigue mi acción?

¿Qué objetivos/sentido le damos a la evaluación? ¿Podemos pensar en diferentes tipos de evaluación que se adapten a diferentes objetivos/sentidos? ¿Generan conocimiento transformador los conocimientos que produzco gracias a la evaluación de mi acción? ¿Qué tipo de conocimientos valoro como potencialmente útiles para la evaluación y por qué?

¿Has dejado de estar presente en algún momento en el taller? ¿En qué momento has dejado de estar presente o “has perdido los objetivos” del taller? ¿Por qué crees que esto ha ocurrido?

¿Cómo incorporo las dificultades, los silencios, los errores, las contradicciones y los fracasos a la evaluación? ¿De qué nos informan? ¿Con qué mecanismos cuento para identificarlos, registrarlos, analizarlos y llevarlos a la fase de diseño de las acciones siguientes? ¿Hay alguna situación que me ha hecho sentir incapaz, insegura, que no he sabido abordar o sostener? ¿Qué información me trae la incomodidad que he sentido? ¿Me habla de una necesidad de formación, de una temática, perspectiva o sensibilidad que tenga que trabajar/formarme? ¿Cuento con algún mecanismo para compartir/problematizar esto con otras compañeras profesionales?

¿De qué manera tengo en cuenta las dificultades que me he encontrado en el desarrollo de mis acciones para mejorar o diseñar nuevas acciones?

¿Están transformando algo mi acción? ¿Hacia dónde? ¿A quiénes en concreto les ha impactado y de qué manera? ¿Cuáles son los efectos de transformación de la metodologías que he implementado? ¿Están alineados estos con la perspectiva desde la cual estoy trabajando?

¿Cuáles son los indicadores en los que me fijo/doy valor/validez para decir que fue un taller exitoso o que fracasó? ¿Qué indicadores me pueden servir para evaluar la conexión de las participantes con los contenidos del taller? ¿Y con las dinámicas que propongo?

¿Estoy generando un espacio de evaluación colectiva al final/dentro del mismo taller? ¿Estoy incorporando esas evaluaciones en la adaptación/transformación/diseño metodológico de los siguientes talleres?

¿Cómo tener en cuenta las diferentes valoraciones (a veces contrapuestas) que hacen diferentes sujetos/agentes (estudiantes, profesorado) y cómo entender su valoración en el contexto específico/encarnado de cada sujeto? ¿Cómo tener en cuenta la manera en que este contexto específico está relacionado con la posición estructural de cada sujeto en cuestión?

¿Cuento con estrategias para analizar la coherencia interna entre mis acciones con familias, profesorado y alumnado? ¿Y sobre la alineación de los efectos de las mismas con el horizonte que perseguimos desde la entidad y con la perspectiva desde la cual decimos que trabajamos?

¿Qué temporalidad estamos teniendo en cuenta en la evaluación? ¿Cómo salir de la evaluación de lo inmediato y del impacto y considerar que también hay efectos de más largo alcance que se dan como procesos más lentos/largos?

¿De qué manera la evaluación también tiene una determinada comprensión de cómo se construye la sexualidad? ¿Parte el sentido de mi evaluación de que el aprendizaje en

la sexualidad tiene que ver con la adquisición de conocimientos en términos causales y acumulativos? ¿Cuento con estrategias y herramientas de evaluación que no reproduzcan la lógica neoliberal de la evaluación?

CONCLUSIONES

LÍMITES, POTENCIALIDADES, NECESIDADES Y HORIZONTES

“El solo hecho de describir algo como sexista o racista aquí y ahora también puede crear-te problemas. Si señalas las estructuras, dicen que todo está en tu cabeza. Lo que describes como algo material, se desdeña como algo mental. Pienso que de estos desdeños aprendemos sobre la materialidad.”

“La tarea es quedarse con la dificultad, seguir explorando y exponiendo esta dificultad.”

Sara Ahmed, *Vivir una vida feminista* (2018, p. 19, 29)

Potencialidades: Generar conocimientos situados desde la práctica profesional que contribuyan a enriquecer, complejizar y ensanchar los horizontes emancipatorios de la educación sexual feminista.

Con frecuencia los contextos profesionales de la intervención social en el ámbito de la educación sexual feminista vienen marcados por las demandas institucionales de resultados cuantificables, indicadores objetivables y ritmos de diseño e implementación de las acciones, que impiden generar procesos reflexivos respecto a los conocimientos, análisis y miradas críticas que surgen de la práctica profesional misma. En términos de **potencialidades, el proceso de investigación desplegado ha permitido:**

- a) Poner de relieve la necesidad que las profesionales experimentan respecto a este tipo de **espacios reflexivos**, frente a los automatismos derivados de la sobrecarga de trabajo o la individualización que con frecuencia viven en el marco de ritmos institucionales, que impiden la colectivización y puesta en común de las problemáticas que atraviesan cotidianamente su hacer.
- b) Por otro lado, este proceso también ha permitido poner en evidencia la **riqueza analítica** que emerge, cuando se dan las condiciones para realizar procesos participativos en los que las profesionales puedan poner en común los saberes, tensiones, dilemas, contradicciones y estrategias que identifican y poner en juego en su práctica cotidiana.

Estos procesos epistemológicos, teórico-políticos y metodológicos generados al calor de la dimensión encarnada que solo puede dar la realidad compleja de la práctica profesional, son suelos donde es necesario **enraizar y ‘testear’ eso que llamamos perspectiva feminista.**

Como señala Sara Ahmed en la riqueza de su libro *Vivir una vida feminista* (2018),

“Debemos dudar, templar la fuerza de nuestras tendencias con la duda; vacilar cuando estemos seguras, o incluso porque estamos seguras. Un movimiento feminista que obra con excesiva confianza nos ha costado ya demasiado [Esto implica] la necesidad de dudar

de nuestras propias convicciones. Si una tendencia feminista es eso a lo que aspiramos, esta tendencia no nos proporciona un terreno estable. [...] Ideas feministas es lo que se nos ocurre para comprender lo que persiste. Debemos persistir en forjar nuevas ideas feministas y la forma de hacerlo es forjándolas [...] Las ideas no deberían ser algo que se produce en la distancia, una forma de abstraer algo de algo, sino a partir de nuestra participación en un mundo que a menudo nos deja, francamente perplejas. Las ideas pueden ser cómo trabajamos con y sobre nuestras corazonadas, esas sensaciones de que algo falla, no está bien, que forman parte de nuestra vida cotidiana y son un punto de partida para muchísimo trabajo crítico. [...] (p. 20-21)

Nos interpela esta concepción del conocimiento políticamente relevante en tanto aquellos saberes que se producen desde nuestra participación en el mundo, en este caso de la práctica profesional, que nos compromete. Es desde esas intuiciones de que “algo falla”, de las tensiones, contradicciones y límites, que surgen las preguntas y reflexiones que han dado pie a este proceso de investigación. Desde esta comprensión, ‘lo feminista’ nos ha convocado durante el proceso de investigación a ser comprendido en tanto **camino de interpelación y pregunta**, y no en tanto preceptos esencializados y normativos, que corren el riesgo de contribuir -en su esencialización- con la perpetuación de relaciones de poder, invisibilización y/o control.

En el proceso de reflexión que hemos llevado a cabo sobre los preceptos epistemológicos, metodológicos y políticos que atraviesan las acciones de la educación sexual que se nombra feminista, han surgido **diversos ejes de problematización que expresan algunas de las tensiones y límites** que actualmente, se viven en la práctica de la educación sexual. Esta primera **fase de diagnóstico colectivo** ha sido un ejercicio inicial de exploración en el cual estas tensiones han podido ser identificadas, intuitas y nombradas. Pero se requieren fases posteriores para lograr una mayor profundización, complejización, diálogo y despliegue, particularmente respecto a sus implicaciones y abordajes. Entre ellas destacamos:

- a) La necesidad de un desplazamiento de la esencialización y centralidad exclusiva del género como paradigma de abordaje de las violencias. **Ampliar el marco de análisis de las violencias de género**, implica poner el foco en la búsqueda de estrategias para la desnormalización de las violencias estructurales que atraviesan la vida en las aulas, alejándose así de marcos identitarios a la hora de definir estas violencias -y en consecuencia a la hora definir sus abordajes- abriendo nuevas preguntas clave que alineen la práctica de la educación sexual feminista desde las entidades con un horizonte transformador.
- b) La reflexión crítica respecto a las implicaciones y **limitaciones de los abordajes basados en la diversidad y la identidad** y lo que estos marcos de análisis opacan en el campo de la educación sexual feminista. El espacio de reflexión que esta investigación ha producido al respecto, permite poner en cuestión la tendencia a visibilizar y normalizar las identidades en la que ha caído la educación sexual feminista.

- c) **La problematización de la idea de “sujeta emancipada”** que subyace a algunos de los preceptos de la educación sexual feminista y las implicaciones que esta construcción tiene, concretamente respecto al riesgo de producir abordajes que de facto, pueden estar abonando a la reproducción del racismo y el capacitismo en las aulas.
- d) Esta reflexión se refiere, por un lado, a la necesidad de **problematizar los abordajes culturalistas del racismo** que lleva implícitos el paradigma de la **diversidad cultural**. A la vez que, identificar de qué modo los preceptos y epistemologías del feminismo civilizatorio (blanco y eurocentrado) que subyacen a algunos abordajes de la educación sexual, refuerzan un horizonte emancipatorio que invisibiliza la agencia y las experiencias las adolescencias migrantes y racializadas, contribuye a la criminalización de las masculinidades racializadas, y en muchos casos activa prácticas y protocolos de vigilancia y sospecha hacia sus familias, en el nombre del feminismo.
- e) Por otra parte, poner en cuestión la noción de Sujeta emancipada, también ha permitido abrir una **reflexión crítica respecto a los preceptos capacitistas** que en ocasiones subyacen a las acciones de la educación sexual feminista, a la hora de reforzar metodologías productivistas y que preasumen como nociones de autodeterminación y agencia, aquellas derivadas de las lógicas liberales y capacitistas, y de la dicotomía excluyente dependencia-autonomía.

Detección de necesidades

Esta primera fase exploratoria del proceso ha servido también para identificar algunas necesidades, tanto ligadas a los marcos teóricos y metodológicos, como de formación y relativas a las condiciones materiales en que acontece la práctica profesional de la educación sexual feminista.

- a) El proceso de investigación, basado en la centralidad de los propios conocimientos situados de las profesionales, en su diálogo y discusión con invitadas expertas en temáticas específicas, ha generado un espacio de gran riqueza para evaluar de modos no cuantitativos y productivistas, sino cualitativos, los preceptos metodológicos y teóricos de la educación sexual feminista. Esto ha permitido señalar la necesidad de mantener y ampliar los **espacios de reflexión, formación e intercambio** entre profesionales, que **den lugar a la duda, el error, la pregunta, la incertidumbre y los límites** como lugares epistemológicos y políticos centrales para continuar ensanchando los horizontes políticos y de justicia social de la práctica educativa. En este sentido, se ha detectado colectivamente la necesidad de priorizar la consolidación de espacios de reflexión crítica y producción colectiva de conocimientos teóricos y metodológicos, coherentes con esta apuesta potencialmente transformadora.

- b) La necesidad de espacios de investigación, diálogo, análisis crítico y formación para **continuar profundizando sobre los cruces entre racismo y educación sexual**, para construir prácticas pedagógicas y de acompañamiento a las adolescencias que salgan del marco culturalista (y en concreto del paradigma de la diversidad cultural) y de los preceptos de un feminismo civilizatorio, que impide un acompañamiento real a las adolescencias migrantes y racializadas y en cambio, perpetúa la invisibilización tanto de las violencias que viven, como de su propia agencia política. Consideramos que esta reflexión es necesaria no sólo de cara a estas adolescencias en tanto 'colectivo', sino que también contribuye a los marcos epistemológicos y emancipatorios mismos de los feminismos, de cara a desmontar los fundamentos de un feminismo hegemónico e institucionalizado que requiere trastocar sus propias bases a riesgo de colaborar con las violencias estructurales en general.
- c) La necesidad de espacios de investigación, diálogo, análisis crítico y formación para **continuar profundizando sobre los cruces entre capacitismo y educación sexual**, para incorporar un compromiso anticapacitista que no se reduzca a "compensar" y "adaptar" las propuestas de las entidades, sino que se piense de antemano a la hora de crear y diseñar las propuestas. Teniendo en cuenta que esta carencia está relacionada, entre otras cuestiones, con que los equipos de profesionales de la educación sexual están eminentemente formados por personas no atravesadas por el capacitismo, hecho que dificulta la desnaturalización de estas violencias y su detección cuando los encargos, per se, entrañan la reproducción de las mismas. Importante también resaltar que si bien siguen siendo imprescindibles las políticas de visibilidad y representación mientras siga vigente la invisibilización y desexualización histórica de las personas con diversidad funcional, es necesario no permitir que estas acciones políticas de representación sean reducidas a lógicas de estandarización o folclorización de las diferencias. Estas lógicas reduccionistas ocultan que una de las preocupaciones más relevantes a las que se enfrentan las profesionales de la educación sexual en su compromiso con las adolescencias, radica en el desafío ingente para garantizar la accesibilidad en las propuestas de las entidades teniendo presentes todas las diferencias corporales, sensoriales, cognitivas y mentales. En este sentido se vuelve central subvertir el fundamento capacitista que subyace al hecho de concebir el cuerpo como un problema individualizado y transformar el abordaje para preguntar qué aprenden los feminismos en su conjunto de los movimientos anticapacitistas y de la diversidad funcional, ¿de qué manera pueden sacudirse y enriquecerse los abordajes feministas del erotismo y la sexualidad desde las apuestas desnormativizadoras de las luchas anticapacitistas?
- d) La necesidad de visibilizar y problematizar algunas cuestiones relativas a las **condiciones materiales en que tiene lugar la práctica profesional** de la educación sexual feminista. La posibilidad de asumir las preguntas clave que hemos señalado más arriba, y en general todas aquellas que se han abierto a lo largo del proceso, como hoja de ruta hacia un horizonte de transformación depende de las condiciones materiales en las que se hace posible la educación sexual

feminista. Esto implica **poner en cuestión los marcos institucionales laborales y de contratación de servicios** en que tiene lugar la práctica educativa en lo que respecta a los ritmos de trabajo que conlleva la realización de talleres con frecuencia bajo el formato de **encargos puntuales** o “talleres seta” que no permiten una práctica educativa basada en el proceso y la continuidad. A la vez que implica también visibilizar los efectos negativos que tiene sobre la calidad del trabajo con las adolescencias el hecho de funcionar bajo la lógica de venta de servicios y los **indicadores cuantitativos y productivistas** de la evaluación que se demandan a las entidades en las justificaciones de las subvenciones.

- e) La necesidad de consolidar en las entidades **espacios colectivos de diseño metodológico** de las acciones pedagógicas en los cuales poder integrar las **preguntas reflexivas clave** como herramienta para crear propuestas que tengan en cuenta las tensiones, dificultades, contradicciones y límites que hemos detectado y reflexionado durante esta primera fase de investigación y que hemos señalado de forma sintética a lo largo de este informe, así como otras que vayan surgiendo en el día a día de la práctica profesional en este ámbito.

Limitaciones del proceso de investigación

Una de las apuestas centrales en este proceso de investigación, ha sido el deseo de generar un proceso participativo, colectivo y plural para la producción de saberes y análisis críticos que aporten a una reflexión y ensanchamiento de los horizontes emancipadores de la educación sexual feminista. Con todo, este carácter participativo, colectivo y plural no ha podido materializarse y garantizarse efectivamente en esta primera fase del proceso de investigación diagnóstica. Consideramos que esto comporta importantes limitaciones en la congruencia con los marcos epistemológicos y políticos desde los que hemos querido trabajar y por ello consideramos que es necesario hacer explícitas estas limitaciones.

- a) La primera tiene que ver con la conformación del grupo de investigación. Tal y como ya señalamos en el inicio del informe, una de las limitaciones importantes es la **conformación de un grupo de participantes compuesto mayoritariamente por profesionales blancas**. Esta limitación se ha debido a diferentes cuestiones: es un reflejo del racismo institucional que restringe las posibilidades de acceso laboral en instituciones educativas y servicios públicos a las profesionales migrantes y racializadas. Pone en evidencia la baja presencia de profesionales migrantes y racializadas en las entidades del ámbito de la educación sexual feminista conformadas mayoritariamente por profesionales feministas blancas. Y por último, resalta la manera en que los tiempos institucionales han marcado la ejecución del proyecto condicionando la realización de una indagación más profunda al respecto. Esta limitación se vuelve particularmente relevante, en tanto que uno de los temas clave en el análisis de este informe tiene justamente que ver con la reflexión sobre los cruces entre racismo y educación sexual feminista, y es una limitación que tiene diversas consecuencias.

Sitúa una carga epistemológica y política sobre las personas migrantes y racializadas que han participado de diferentes maneras en la investigación, en la medida en que sus voces y cuerpos deben sostener la responsabilidad política de abrir, estructurar y enunciar determinados debates en relación al racismo en contextos predominantemente blancos. Esta no es una situación ni nueva ni aislada, sino que se repite sistemáticamente en los espacios feministas, con frecuencia principalmente blancos, donde unas pocas personas migrantes y racializadas fungen como la “cuota” que debe representar las luchas, saberes y apuestas políticas que los movimientos antirracistas llevan produciendo y sosteniendo de largo. Esto genera un efecto de sobreexposición, demanda un esfuerzo sostenido en singular a la hora de agudizar la mirada y los análisis antirracistas, a la vez que merma las posibilidades de generar espacios de análisis y reflexión que se construyan desde las voces y el trabajo antirracista, en colectivo. Si para las mujeres y disidencias blancas ha sido relevante construir espacios epistemológicos y políticos “entre nosotres” para abordar el cisheterosexismo, en lugares donde las voces (y violencias) del patriarcado no tengan centralidad, esto es igualmente necesario para los análisis del antirracismo en el marco de la educación sexual. Por tanto, en futuras investigaciones, independientemente de los tiempos institucionales, esto debe ser una prioridad en la conformación de los equipos.

- b) También en relación con el punto anterior de conformación del grupo de trabajo, otra de las limitaciones importantes señaladas en este informe tiene que ver con la **conformación de un grupo de participantes compuesto mayoritariamente por profesionales que no se encuentran atravesadas por el capacitismo**. Hecho que, como planteábamos, muestra la falta de profesionales con diversidad funcional en los equipos de educación sexual feminista en particular, y en los equipos de acción social y comunitaria en general. Esto a su vez refleja las barreras visibles e invisibles que sigue habiendo en el ámbito laboral para las personas con diversidad funcional, pero también evidencia cómo los conocimientos y experiencias de autoorganización de los movimientos antica-pacitistas, aunque han permeado las reflexiones feministas en el campo educativo, siguen sin ser incorporados de una forma profunda y radical (de raíz) que trastoque algunos de los presupuestos capacitistas que atraviesan las prácticas educativas. Al igual que en el punto anterior, esto limita tanto la posibilidad de desnaturalización y desnormalización de las violencias capacitistas institucionalizadas existentes en el ámbito de la educación sexual, como la posibilidad de profundizar en relación a esta cuestión en el presente proceso de investigación.
- c) Otra de las limitaciones tiene que ver con la **demanda de generar ‘productos’ bajo plazos institucionales que no dan cabida a procesos verdaderamente colectivos** en la generación de estos ‘resultados’. Esto pone de manifiesto las dificultades que implica encajar una investigación comunitaria en los tiempos, limitaciones de formato y exigencias objetivables que demandan los marcos de trabajo de las subvenciones. La necesidad de entregar un informe, pocas sema-

nas después de concluida la primera fase de las sesiones de reflexión y debate, ha llevado a que seamos las investigadoras quienes realicemos la selección de materiales, ciertos análisis y la redacción final de este informe, cuando el carácter comunitario de un proceso de esta índole implica que la producción de conocimiento se realice desde el análisis colectivo. Si bien durante el proceso se han realizado diferentes e importantes análisis de manera colectiva, estos están en proceso y requieren, como hemos señalado a lo largo de este informe, de mayor profundización y complejización, así como de un espacio de creación comunitaria en el cual poderles dar forma y materializarlos de manera conjunta en diferentes formatos.

La necesaria realización de un informe final en un momento inicial del proceso –es decir, al final tan solo de la primera fase de dicho proceso– ha requerido la realización de un análisis por parte de las investigadoras que de alguna manera le resta carácter comunitario al proceso. En este sentido, nos parece importante contextualizar a las lectoras de este informe señalando que si bien el conocimiento que contiene parte de la reflexión colectiva de las profesionales participantes en esta primera fase cuenta con una capa de análisis y profundización realizada por las investigadoras. La voz de la investigación comunitaria requiere de tiempos mucho más dilatados que la voz institucional que se espera y se exige cuando los proyectos dependen de la financiación de la Administración pública.

Horizonte de continuidad

El proceso de reflexión desplegado ha sido de una gran riqueza, tanto analítica como metodológica. Ha permitido establecer diálogos y generar espacios de producción colectiva de conocimiento en conjunto con las invitadas expertas y las profesionales participantes y ha dejado abiertos una serie de ejes de trabajo de gran relevancia para la práctica del educación sexual feminista que consideramos fundamental retomar y profundizar.

Dado que este informe no ha sido elaborado colectivamente, consideramos que la fase de análisis y profundización, que debe ser de carácter colectivo, se encuentra aún por desarrollar. Para ello se propone abrir un proceso que permita continuar seleccionando, analizando y sistematizando los conocimientos producidos en la primera fase de la investigación alrededor las tensiones, dudas, dificultades, límites y carencias que han detectado las profesionales en la práctica cotidiana.

En una segunda fase, y a partir de lo que colectivamente se decida, se propone explorar la creación y producción de formatos innovadores que sirvan para la divulgación y la sensibilización alrededor de las temáticas más urgentes que las profesionales han detectado en la primera fase de la investigación acción participativa, en conjunto con las entidades y profesionales participantes, así como con las invitadas expertas.

En ese sentido, como horizonte de continuidad se plantean el objetivo de crear y producir diferentes materiales en formato gráfico, textual y sonoro para contribuir a acciones de formación, sensibilización y divulgación alrededor de la práctica profesional de la educación sexual feminista y la prevención de las violencias machistas.

En términos metodológicos, se propone abrir un proceso colectivo de:

- Selección, análisis y sistematización derivada de los conocimientos producidos en la primera fase.
- Escritura colectiva y redacción de análisis vinculados a la práctica profesional de la educación sexual y la prevención de las violencias machistas.
- Curaduría y selección de materiales relevantes fruto de la sistematización y profundización en el análisis de los resultados de la primera fase de investigación.
- Redacción, diseño y producción de materiales gráficos y textuales de uso público y abierto para acciones de formación, sensibilización y divulgación en torno a la práctica profesional de la educación sexual feminista y la prevención de las violencias machistas.
- Elaboración de guion y grabación de materiales sonoros para generar un debate público, de sensibilización y reflexión alrededor de la práctica profesional de la educación sexual feminista y la prevención de las violencias machistas.

IMPULSAN LA INVESTIGACIÓN Y ELABORAN EL INFORME

Nizaiá Cassián Yde. Doctora en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Hace parte de espacios de autoorganización migrante y antirracista. Profesora de la Universitat Oberta de Catalunya, es coordinadora del ámbito de Feminismos de TFG (Educación Social) y de diferentes asignaturas en el campo de la Psicología Comunitaria, Sociología de la Exclusión e Intervención Social. Premio 'Encarna Sanahuja Yll' 2023 a la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente de la Generalitat de Catalunya. Integrante del grupo de investigación CareNet. Investiga en torno a feminismos antirracistas, capitalismo racial y acción política, racismo institucional en el campo de la intervención social, geografías decoloniales y feminismos marxistas. Coautora del libro *Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social* (2019) que analiza críticamente las relaciones de poder y violencia institucional que atraviesan la intervención social. Actualmente participa en la investigación interuniversitaria "Tejiendo Solidaridades: Estrategias Feministas contra las violencias machistas en ámbitos universitarios de México y Cataluña".

Alba Pons Rabasa Doctora en Antropología Social con un postdoctorado del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIEG-UNAM). Profesora colaboradora de la Universitat Oberta de Catalunya que también realiza formación a profesionales, acompañamiento en procesos de transformación organizativa y de la cultura institucional y planificación estratégica con Filosa Menorca, asociación desde la cual también impulsa el *#ToQueerLAB: transfeminismos·pensamiento crítico·acción social*. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales que abordan la relación entre los movimientos sociales, los procesos de transformación social y política y los procesos de subjetivación y construcción identitaria, especialmente, de las disidencias sexuales y de género y desde los estudios de la corporalidad, las sexualidades y el afecto. Coautora del libro *Cuerpo, afecto e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* y autora de *Relats bio/gráficos, violencias lgtbifòbicas y estratègies de acció: un diagnòstic comunitari trans* en Menorca* (2021).

INVITADAS A ACTIVAR PROCESOS DE REFLEXIÓN

Salma Amazian. Militante antirracista y decolonial, antropóloga e investigadora predoctoral en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Colabora como docente en Etnografía aplicada a la educación social en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Ha impartido clases sobre feminismos decoloniales en el norte de África y su diáspora en el Programa de Estudios Independientes (PEI) del MACBA y en el Centro Universitario BAU (Barcelona). Es coautora del libro *La radicalización del racismo. Islamofobia de Estado y prevención antiterrorista* (Editorial Cambalache, 2019).

Patricia Carmona/Nodual. Performer, artista, tallerista, activista por las alianzas transfeministas de las personas con diversidad funcional, diplomada en Educación Social. Actualmente dirige el proyecto “Tu cuerpo, tu campo de placer” (Sida Studi), un proyecto feminista protagonizado desde y para mujeres, bolleras, trans, no binaries, con diversidad funcional, con el objetivo de dar visibilidad y crear un nuevo imaginario sexual que incluya todas las corporalidades.

val flores. Investigadora independiente, escritora, docente, activista de la disidencia sexual y performer. Su trabajo teórico y poético se sitúa en el cruce entre prácticas pedagógicas feministas y queer y prácticas artísticas, interrogando las escrituras y los cuerpos en las situaciones de (des)aprendizaje. Actualmente, coordina talleres de escritura en los que el cuerpo se vuelve experiencia sísmica de la pregunta. Es autora de diferentes artículos sobre educación sexual integral y pedagogías queer y libros, entre los cuales destacan *Interrupciones. Ensayos de poética activista* (2013), *Una lengua cosida de relámpagos* (2019) y *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría* (2021).

PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Laura Arcarons Martí. Co-fundadora de Mandràgores, trabaja como educadora sexual en actividades dirigidas a criaturas, adolescentes, jóvenes, mujeres, educadoras y familias. Formada en Sexología y género (Fundación Sexpol), Estudios LGBTI (UPF) y Análisis del capitalismo contemporáneo (UB). Co-autora del cuento *La diversidad es divertida* (Pol·len), el libro *Sexualidad en juego* (Sembrallibres), el juego erótico *Voluptas* (Comanegra) y las guías *Sexeja't* (CJB), *Crema.cat* (ACJ) y *La educación sexual de adolescentes y jóvenes de 12 a 16 años* (ACJ). Entidad: Mandràgores.

Shetza Chicacausa. Mujer-migrante, artista-decolonial en reconfiguración y mutación. Activista desde el colegio, activista gracias a los feminismos y habitante de la madre tierra como cualquier ser humano. En la actualidad hago parte del equipo de trabajo de Cúrcuma, cooperativa con la que realizamos talleres a niños, jóvenes y adultos, que giran alrededor de la prevención de violencias machistas, racistas y LGTBIQ+ fóbicas, así como en Puntos Lilas. Hice parte de estas "Reflexiones desobedientes" durante un periodo intenso de mi vida. Este espacio me permitió oír, ver y leer, también ser escuchada, vista y leída por un grupo de personas que hasta la fecha me generan curiosidad. De este proyecto me llevo la sorpresa de conocer y dar un giro periscopico a unas miradas que a veces parecieran inamovibles. Entidad: Cúrcuma Cooperativa.

Selene G. Sanagustín. Socia y trabajadora de la Cooperativa Candela, está vinculada profesional y vitalmente al transfeminismo y apuesta por un discurso desde aquello material, buscando y ofreciendo estrategias y herramientas para la acción situada. Candela es una cooperativa que, con más de veinte años de recorrido, tiene como objetivo contribuir a una transformación social basada en la educación en valores con perspectiva feminista y comunitaria. Promueve la educación sexual integral, combatiendo las violencias sistémicas, sensibilizando a la población en torno toda forma de violencia basada en el género desde una perspectiva interseccional y defendiendo los derechos fundamentales de mujeres, niños, jóvenes y personas del colectivo LGTBI+. Entidad: Cooperativa Candela.

Zoe Garcia. Biólogo especializado en género por la Universitat Autònoma de Barcelona, músico, poeta y escritor. Militante en el movimiento feminista, LGTBIQA+ y por el derecho a la vivienda. Educador especializado en colectivo LGTBIQA+, neurodivergencias, sexualidades, adicciones, masculinidades y violencias machistas. Hace parte de Col·lectiu L'Argelaga, asociación sin ánimo de lucro especializada en colectivo LGTBIQA+, sexualidades, neurodivergencias, autismo, adicciones, violencias machistas y masculinidades. Intervenimos desde una perspectiva interseccional y desde la primera persona, combinando la vivencia propia con la pericia profesional para facilitar procesos de cambio, visibilizar realidades disidentes y construir espacios más seguros e inclusivos. Entidad: Col·lectiu L'Argelaga.

Alba González Castellví. Licenciada en Psicología por la Universitat de Barcelona, posgraduada en Análisis y Dinámicas de Grupo, máster en Coaching e introduciéndome en el Trabajo de

Procesos. He trabajado siempre vinculada al feminismo y a la educación y me apasiona el trabajo con grupos como herramienta de cambio y transformación personal y social. Durante más de 10 años he estado haciendo investigación y docencia en la Facultad de Psicología de la UB y trabajando como consultora en la UOC. En Vira me encargo de diseñar, coordinar e implementar proyectos, siempre imaginando, creando y diseñando nuevas propuestas y metodologías y aprendiendo, siempre aprendiendo mucho de todo lo que hacemos. Entidad: Vira Cooperativa Feminista.

Raquel Marques. Forma parte del equipo de proyectos educativos de la cooperativa Drac Màgic, especializada en pedagogía de la imagen, educación cinematográfica y cultura audiovisual con perspectiva feminista. Drac Màgic se dedica a generar pensamiento y acción alrededor de la imagen para contribuir en la construcción de una sociedad responsable, activa y creativa hacia la cultura visual y su papel en la creación de imaginarios. Entidad: Drac Màgic.

Clara Martínez. Forma parte del equipo sexualitats_educació sexual feminista de la entidad Sida Studi desarrollando proyectos comunitarios para repensar la sexualidades y los cuerpos desde una perspectiva más horizontal y más justa. Es una apasionada del juego como metodología de transformación social. Ha elaborado diferentes guías y materiales de educación sexual feminista y ha escrito en varios medios de comunicación crítica como La Directa, Pikara Magazine y CTXT. Entidad: Sida Studi.

Alba Moreno. Se dedica a las artes expresivas, la educación y el desarrollo personal. Trabaja en proyectos autónomos vinculando estos tres ámbitos y como técnica educativa en el programa de promoción de la salud en centros educativos *Sigues Tu* de la Diputación de Girona. Estudia coreografía e interpretación en danza contemporánea, integración social y arteterapia transdisciplinar. Entidad: FundEsplai.

David Paricio Salas. Formado académicamente en Trabajo Social y Antropología, comenzó su trayectoria profesional en el ámbito de la prevención del uso de drogas y la atención a personas afectadas en el ámbito de comunidad terapéutica. En 1996 comenzó a trabajar en la prevención del VIH/sida desde la entidad SIDA STUDI de la que es coordinador desde el año 2001. En la actualidad compagina las tareas de coordinación con las formaciones en Derechos Sexuales con mirada feminista dirigidas a profesionales y las intervenciones grupales dirigidas a familias de jóvenes y adolescentes. Ha sido profesor asociado en la Universidad de Barcelona en el grado de Trabajo Social. Entidad: Sida Studi.

E/Urko Pérez. Licenciadx en Bellas artes, con un amplio bagaje en entender las sexualidades desde la noción de juego y performance, su experiencia proviene de la escena transfeminista y postporno habiendo colaborado en diversos proyectos educativos como el M.U.E.C.A, Máster Universitario en Estudios Culturales y Artes Visuales (perspectivas feministas y cuir/queer), el P.E.I Programa de Estudios Independientes del M.A.C.B.A y en producciones centrada en cuestiones de sexualidad y diversidad funcional (*Yes we fuck*, *Nexos*, *Metáfora Project*). Actualmente forma parte del equipo sexualitats_educació sexual feminista de la entidad Sida Studi. Trabaja directamente con adolescentes y jóvenes dedicando parte de su entusiasmo a pensar cómo convertir las vivencias de la sexualidad en espacios más libres y placenteros. Entidad: Sida Studi.

So Russo Munné. Trabajo en la Cooperativa Cúrcuma en el área de prevención de violencias machistas y coeducación. Se dedica a dar talleres y formaciones sobre sexualidad, género y antirracismo en espacios de educación formal y no formal a públicos diversos. Es activista migrante antirracista transformista y anticapitalista, actualmente milita por los derechos de las personas migrantes-disidentes sexo-género. Entidad: Cúrcuma Cooperativa.

Maria Sagnes. Comunicadora y educadora especializada en sexualidades y prevención de violencias machistas. Entiendo la educación como un pilar fundamental para construirnos y cuestionarnos en este proceso y la concibo desde una perspectiva feminista y crítica con lo que nos rodea. Soy socia de la cooperativa Enruta't Educació i teràpia, donde apporto pasión y compromiso. Actualmente soy coordinadora del área de intervenciones socioeducativas. Disfruto infinito de cantar y de la música en general. Entidad: Enruta't.

Bruna Serra Puntí. Me incorporo a Mandràgores al inicio del 2022 y trabajo como educadora sexual en actividades dirigidas a criaturas, adolescentes, jóvenes, mujeres, educadoras y familias. Pedagogía de formación, me he especializado en sexología a través del curso de educadora sexual en Gurenduz y del Máster en Sexología y Género, en la Fundación Sexpol. Además, me he formado en herramientas de Terapia Gestalt aplicada al acompañamiento de niños y adolescentes. He trabajado en la intervención de calle con jóvenes, en la formación de formadoras, en el ámbito de la prevención y abordaje de los consumos de drogas y en el ocio nocturno. Entidad: Mandràgores.

Carla Zendera Payeras. Es periodista, cursó el Máster de Género y Comunicación por la Universitat Autònoma de Barcelona y desde 2018 se ha formado en profundidad en clave de interseccionalidad, antirracismo, transfeminismos, disidencias LGBTQIA+ y también en facilitación de grupos y teatro de las oprimidas. Trabaja como directora de proyectos en el ámbito de diversidades de QSL Servicios Culturales. Además, desde el 2019 imparte formaciones y talleres en interseccionalidad y género a profesorado y alumnado de centros educativos y también a profesionales que trabajan en la administración pública y a entidades privadas. Entidad: QSL Servicios Culturales.

