

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Educación en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa.

Micaela Kohen y Elsa Meinardi.

Cita:

Micaela Kohen y Elsa Meinardi (2013). *Educación en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/267>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/erfU/OMw>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI
1 a 6 de Julio de 2013 Mesa: 18 sociologías de los cuerpos y las emociones

Educar en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa

Micaela Kohen y Elsa Meinardi

Grupo de Didáctica de la Biología. Instituto de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CeFIEC). FCEN, UBA.

micakohen84@hotmail.com; emeinardi@gmail.com

Resumen

Nos proponemos indagar las concepciones de cuerpo que poseen los y las docentes de escuela media haciendo foco en las especificidades y en las posibles regularidades que encontremos entre los y las docentes de biología y educación para la salud.¹ Una de las hipótesis de trabajo es que una mirada reduccionista y biologicista del cuerpo podría ser un obstáculo para pensar la sexualidad de manera integral y por lo tanto un problema para su enseñanza. Pensamos los estudios sobre el cuerpo como aproximación posible a la enseñanza de la educación sexual. Indagar sobre el cuerpo en la escuela, los discursos que circulan, como lo pensamos, sentimos, vivenciamos y como esto podría tener impacto en la vida de los y las estudiantes posibilita abrir el juego, hacernos nuevas preguntas, repensar nuestras prácticas y el currículo escolar para aportar a desnaturalizar la construcción de estereotipos de género y los mandatos sociales.

Para hacer posible que los y las profesionales de la educación atraviesen espacios de reflexión sobre el cuerpo y su construcción social y con el propósito de que adquieran herramientas metodológicas y conceptuales, elaboramos un dispositivo de formación docente continua con un grupo de docentes de la escuela media de la provincia de Buenos Aires. Nos proponemos generar espacios en la escuela donde trabajemos con y desde el cuerpo. Utilizaremos diversas herramientas teatrales para empezar a poner en el cuerpo en la escena educativa.

Esperamos poder aportar a pensar al cuerpo no únicamente como conjunto de células, tejidos y órganos sino además como construcción social e histórica y contribuir a visibilizar el poder que posee la institución escolar sobre los cuerpos y las sexualidades. En esta línea queremos profundizar en una enseñanza de las sexualidades ligada al conocimiento del propio cuerpo, las identidades y el placer más allá de la genitalidad, la reproducción y la prevención de infecciones de transmisión sexual.

Introducción y situación problemática

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional N° 26.150 que vuelve obligatoria la educación sexual en todos los niveles del sistema educativo Argentino. Dicha ley presenta un enfoque de derechos humanos y ubica a la educación sexual integral (ESI) como un derecho de niñas, niños y jóvenes que está por sobre la potestad de las familias. Esto implica que cualquier educando que concurra a

¹ El proyecto que presentamos forma parte de la tesis doctoral de la primera autora.

una institución educativa, no importa si esta es de gestión estatal o privada, laica o religiosa, tiene el derecho a tener educación sexual y a expresar sus dudas e ideas libremente. La ley hace énfasis en el carácter “integral” de la educación sexual que, por un lado, implica que la sexualidad debe ser abordada desde sus múltiples dimensiones y, por lo tanto, que todos los educadores/as sin importar la especificidad de la disciplina que enseñan, deben hacerse cargo de la ESI. En los lineamientos curriculares² se sostiene que “La escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.”

La ley dio marco legal a múltiples acciones que educadores/as ya venían llevando a cabo y por otro lado generó resistencias en quienes sostienen que la sexualidad pertenece al ámbito de lo privado y por lo tanto, se posicionan silenciándola, formando parte así del denominado currículo oculto. Numerosos autores y autoras hablan del impacto que tiene dicho currículo, además del currículo omitido en la educación. Aquellas cuestiones que no planeamos enseñar al menos explícitamente, se cuelan en nuestros discursos, en nuestro lenguaje y en la manera en que resolvemos situaciones conflictivas que irrumpen el cotidiano en la escuela. Además aquellas cuestiones que no mencionamos dejan huella, lo omitido está omnipresente. “El profesorado puede no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, sin embargo en todo momento, dentro del aula, en los pasillos de la institución escolar, en los recreos, estas se manifiestan a través del currículo oculto e influyen en la construcción de las subjetividades del alumnado.” (Meinardi y Plaza, 2011: 489)

Antes de la ley, la enseñanza de las sexualidades ocurría en la escuela sin un marco regulatorio y, en muchos casos sin capacitación ni formación profesional. Cualquier docente hubiese sentido indignación si se planteaba la enseñanza de matemática, lengua o historia desde el sentido común, pero, en numerosas oportunidades, se enseñaba o se enseña en sexualidades con dicha premisa. Siete años después de la sanción de la ley, algunas cosas han cambiado. Existen programas de implementación en las escuelas como el de retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas³, y numerosos espacios de formación docente. Aun así, muchas veces carecen de experiencias e instancias de reflexión, estudio y trabajo sobre las temáticas relacionadas con las sexualidades.

² Ministerio de Educación de la nación (2009) Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional número 26.150 disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf>

³Para mayor información del programa: consultar

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/programa1.php?menu_id=31270

Este escenario es parte de la situación problemática que identificamos y del que partimos en este proyecto de tesis de doctorado. Existen vacíos de formación docente y además pocos espacios para problematizar y revisar las prácticas educativas. No podemos dejar de mencionar el solapamiento que existe entre una ley que pretende prescribir nuevas implementaciones y el trabajo docente. Las condiciones laborales de los y las trabajadores/as de la educación son complejas, no nos detendremos en este escrito en ellas, pero es necesario mencionarlas. En este sentido Morgade (2009:7) señala que “el proyecto es intersectorial; sin embargo no se prevé ni se presupuestan los recursos de tiempo y de financiamiento para la conformación de los equipos de trabajo entre sectores. El proyecto entonces se adosa a la ya abultada agenda de trabajo de las diferentes áreas. (...) viene a representar una carga adicional y, fundamentalmente, desconoce una conocida falencia del sistema educativo local que es la escasa o nula tradición de trabajo conjunto entre áreas.”

Sexualidad deshabitada

A partir de nuestras experiencias de trabajo en relación con la formación docente hallamos que al poner en diálogo las concepciones del profesorado con la bibliografía especializada, las dimensiones de la sexualidad que generaban mayores desafíos eran las vinculadas con la afectividad, el placer y la identidad. En numerosas actividades donde indagamos las ideas de sexualidad notamos una distancia entre lo que reconocían como su propia sexualidad y lo que se enseña en la escuela. Así, muchos/as registraban la dimensión afectiva y un reconocimiento placentero de la sexualidad en sus propias experiencias, pero no incluían estas dimensiones en la enseñanza de las sexualidades. Por otro lado, en muchas oportunidades esta sexualidad estaba deshabitada, despojada del cuerpo, carente de sensaciones y movimientos. Existe un abandono del cuerpo en la escuela que, según Pablo Scharagrodsky (2007:3), puede rastrearse en una tradición racionalista y enciclopedista; además para el autor “Otra de las razones de peso para justificar el supuesto ausentismo corporal en la trama educativa ha sido la aparente configuración del currículum escolar como un mecanismo "(in) corpóreo" en el que la "tradición selectiva" únicamente incorporó saberes y conocimientos vinculados a la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía, los idiomas o alguna otra disciplina escolar en detrimento – y en algunos casos en menosprecio – de lo corporal”. Esta pretensión de ignorar los cuerpos que impregna los currículos escolares también afecta la enseñanza de sexualidades en la escuela y forma parte de la situación problemática en la que enmarcamos nuestra investigación.

En los lineamientos curriculares de la LESI se hace referencia al cuerpo y su vinculación con la sexualidad en toda la extensión del documento. En el apartado de propósitos formativos se menciona, por ejemplo: “Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.”⁴

⁴ Ministerio de Educación de la nación (2009) Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ley Nacional número 26.150 disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf>

De la revisión de dichos lineamientos surgen algunos interrogantes acerca de cómo enseñamos en la escuela el cuidado y el conocimiento del propio cuerpo y de qué manera podemos empezar a movilizar el cuerpo en el aula y a disfrutar de él, entre otros.

A partir de estos interrogantes y, como mencionamos anteriormente, de identificar la ausencia de ciertas dimensiones de la sexualidad en la enseñanza, nos proponemos aproximarnos a la formación docente para la enseñanza de las sexualidades a partir del estudio y trabajo con y desde los cuerpos en la escuela. En este sentido sostenemos como hipótesis que la mirada reduccionista-biologicista del cuerpo es un obstáculo para la construcción de una educación sexual integral y multidimensional, y que trabajar con y desde el cuerpo con el profesorado, permitirá abordar dimensiones de la sexualidad que son segregadas en las instituciones escolares.

Hacia una construcción social del cuerpo sexuado

“Es fácil comprender por qué el ser humano se auto-percibe, es percibido y se auto-representa como “inmediatamente” en un cuerpo. Pero también puede ser una guía para rastrear los modos de dominación que parten y llegan a esos cuerpos “explicados” como pura naturaleza.”
Adrián Scribano (2012: 10)

Existe un vasto campo de investigaciones socioantropológicas que se han propuesto estudiar y analizar las vinculaciones entre las experiencias, las representaciones y las prácticas que tienen lugar en torno al cuerpo y desde el cuerpo; “Las ciencias humanas y sociales vienen aportando definiciones en dirección a entender la compleja trama de sentidos que median entre la dotación material de un cuerpo y el modo en que, las personas lo viven, lo disfrutan o lo padecen.” (Morgade, 2011: 11)

En la escuela se norma, censura y produce discursos sobre los cuerpos; existen ciertas posibilidades e imposibilidades, gustos, emociones y sensaciones asignadas a los sujetos clasificadas según su sexo-género. Este abanico de posibilidades acotadas nos hace creer libres porque podemos articular, desplazar y decidir entre ciertas opciones, pero esta cota, nos convierte en marionetas que tienen un campo de “libre movimiento” y otro campo de acción imposible, impensado. En este sentido Butler (2002) señala que “la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. A través de esta reiteración –de normas de género- se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como producción social, cultural y pedagógica.” Estas identidades naturalizadas contrastan con aquellas que escapan a la norma heterosexual mencionada y es allí donde la educación sexual estigmatiza la diferencia haciéndole juego a la desigualdad. La educación sexual fue y es usada para legitimar desigualdades. Y una de las claves de éxito de esta educación sexual discriminadora y sexista es la reducción de las explicaciones y argumentos a la biología. “Los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional señalan la persistencia en la escuela de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que

censura sistemáticamente la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer. Sin embargo, también las tradiciones críticas del discurso escolar hegemónicas tienden aún a parcializar al sujeto deseante, omitiendo la inclusión de la afectividad y las emociones en la educación sexual integral.” (Morgade, 2009:2)

Podemos rastrear esta reducción de la sexualidad a la biología en la escuela. Ramos (2012:33) menciona que para los y las que adhieren al modelo de riesgo biomédico o preventivo “La educación sexual es vista como una manera de mejorar la calidad de vida de grupos sociales, pero en cuestiones de enfermedades; no se ocupa del bienestar sexual, el sexo aparece como objeto, como problema por el contagio de enfermedades.”

Durante mucho tiempo la educación sexual en las escuelas estuvo a cargo (y en algunos casos sigue estando) del profesorado de biología, siendo la prevención de infecciones y el conocimiento de los “aparatos reproductores” los temas excluyentes del currículo real, lo que conlleva una perspectiva negativa y patologizante de la sexualidad, reducida a la genitalidad y a la reproducción. En este sentido, consideramos que el profesorado de biología y de educación para la salud debería atravesar instancias que le permitan revisar sus concepciones de cuerpo para aproximarse a nociones más complejas, incluyendo las dimensiones sociales. Esta revisión de las cosmovisiones sobre el cuerpo podría ampliar el concepto de sexualidad, el de salud e incluso aportar a una revisión de los modelos pedagógicos.

En este sentido, tomamos prestada la observación de Lopes Louro (1999: 5) que amarra esta idea biologicista de la sexualidad en la concepción del cuerpo: “La sexualidad era algo “dado” por la naturaleza, inherente al ser humano. Tal concepción es generalmente anclada en el cuerpo y en el supuesto de que todos vivimos nuestro cuerpo universal de la misma forma. Sin embargo, entendemos que la sexualidad involucra rituales, lenguas, costumbres, representaciones, símbolos, convenciones, Procesos profundamente culturales y plurales. Desde este punto de vista, no hay nada exclusivamente “natural” en la materia, a partir de la concepción del cuerpo, o incluso de la naturaleza.”⁵

Como investigadoras y docentes del profesorado de biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (FCEN, UBA) nos interesa particularmente generar conocimiento acerca de las formas en que un profesorado que se ha formado en una disciplina puede adquirir algunos elementos de otras y así ampliar y complejizar los saberes y conocimientos con los que trabaja. Es por esto que nuestro objeto de estudio serán las concepciones sobre cuerpo de docentes de biología y salud y su vínculo con la educación sexual integral.

Con perspectiva de género

En nuestro trabajo de investigación nos posicionamos desde una perspectiva de género. Esta categoría, nos permite revisar aquellos significados, sentidos y

⁵ La traducción es de nuestra autoría.

construcciones culturales que se le atribuye a la diferencia sexual y analizar las relaciones de dominación que se despliegan a partir de estos rasgos acartonados atribuidos a la diferencia.

Tomaremos autores provenientes del postestructuralismo que retoman la tesis de M. Foucault y establecen la imposibilidad de hablar de sexo sin tener en cuenta el género y viceversa. Estas autoras plantean una ruptura de la dicotomía sexo-naturaleza/ género- cultura. Según Butler (2002: 18) “El sexo es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas”. Morgade (2011:26) plantea que “la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla. El sexo está de tal modo imbricado con el género que es más apropiado hablar de sistema sexo-género”

A continuación presentamos la propuesta de intervención que será parte del trabajo de campo del proyecto de investigación.

Dispositivo de formación docente continua y en servicio

Para llevar a cabo nuestro proyecto de investigación y comenzar a aportar a la formación de profesionales que enseñen sexualidades desde una perspectiva integral, proponemos un trayecto de formación continua con un grupo de docentes de la escuela media. En este se revaloriza la vida cotidiana en la escuela como fuente de saberes y aprendizajes. En los próximos meses, se llevará a cabo la creación de una comunidad de práctica con un grupo de docentes de diferentes disciplinas de una escuela secundaria pública del municipio de Tigre. Este espacio formativo transcurrirá durante el horario de trabajo de la escuela; los docentes participantes tendrán permiso otorgado para concurrir al grupo. Trabajaremos con un número de entre 15 y 30 docentes. Se prevé que este grupo esté compuesto por profesores y profesoras de las distintas asignaturas pertenecientes a instituciones educativas de nivel secundario, para asegurarnos la riqueza y la heterogeneidad, consideramos que debería estar compuesto por docentes de las asignaturas correspondientes al área de las ciencias naturales, ciencias sociales, lengua y literatura, matemática, educación física, educación artística, etc.; es decir un grupo que represente la diversidad de las especificidades que se trabajan en la escuela secundaria. La comunidad de práctica estará conformada con una gran proporción de docentes de biología y salud y adolescencia.

Trabajaremos con la modalidad de talleres participativos planteados para que el profesorado comience a revisar sus concepciones de cuerpo y desde ese punto de partida, repensar la enseñanza de la sexualidad en la escuela. El dispositivo planteado consta de cuatro etapas de trabajo: a) etapa diagnóstica, b) etapa de construcción de conceptos, c) etapa de diseño de estrategias, d) etapa de acompañamiento y puesta en práctica de propuestas. Estas etapas forman parte de una reflexión espiralada, donde cada etapa retroalimenta la siguiente. Las planificaciones de los talleres estarán sujetas a las reflexiones y acontecimientos que vayamos registrando en el proceso de trabajo, ya que tendremos en cuenta los saberes y problemas que este grupo de docentes particulares que enseña en un contexto determinado vaya poniendo en juego.

En este trayecto haremos foco por un lado en los contenidos curriculares y por otro en las situaciones escolares cotidianas. Esto implica pensar que la educación para las sexualidades está presente en las decisiones curriculares, en las actividades que realizamos en el aula, pero también en la resolución de conflictos, la organización del aula, etc.

Como venimos desarrollando en este trabajo, los significados que se le asignan a los cuerpos y las sexualidades son el resultado de relaciones de poder, entonces ¿Podemos pensar la formación de docentes en ESI escindida de estas relaciones de poder? ¿Qué consecuencias implicaría?

El Teatro del oprimido en la escuela

La escena se presentó por primera vez y se propuso la discusión:

¿Estaban todos de acuerdo?

No, definitivamente no.

Al contrario, todos estaban en desacuerdo.

Augusto Boal (1980)

En la línea de lo que venimos desarrollando, pensamos la importancia de incluir en el trayecto formativo el trabajo con y desde los cuerpos y el análisis de las relaciones de opresión que ocurren en la escuela en torno a los cuerpos y las sexualidades. Para esto tomaremos herramientas de teatro del oprimido de Augusto Boal y también utilizaremos el teatro de oprimido como metodología ya que permite que los y las participantes del taller puedan expresar emociones, ideas, dudas, sensaciones y puedan representar diferentes actores sociales que son parte de las situaciones escolares. Estamos convencidas de que las estrategias únicamente informativas no logran cambiar sistemas de valores y comportamientos, con lo cual recurrir a representaciones, vivenciarlas, hacerse cuerpo en los personajes de la escena educativa y ensayar intervenciones, quizás nos permita generar preguntas y nuevas miradas sobre las prácticas en el aula.

El Teatro del Oprimido (también llamado Teatro Foro) fue creado por Augusto Boal en los años 70' en Brasil basándose la teoría de pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970). El Teatro del Oprimido consiste en un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que tienen como finalidad redimensionar al teatro, tornándolo un instrumento fundamental para la comprensión y la búsqueda de alternativas para repensar problemáticas sociales e interpersonales. Sus vertientes pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas proponen transformar al espectador en protagonista de la acción dramática, estimulándolo a reflexionar sobre el pasado, transformando la realidad en el presente y reinventando el futuro.

Boal plantea entonces, un teatro para el pueblo y como herramienta para hacer visibles problemáticas sociales (particularmente donde se puedan describir relaciones de poder entre opresores y oprimidos). Además de hacer visibles estas problemáticas y reconocer qué actores sociales están siendo opresores u oprimidos para este recorte de la situación, se presenta el teatro como espacio para ensayar intervenciones para estas problemáticas sociales. "En otras

palabras, los actores representan una determinada visión del mundo y, en consecuencia, intentarán mantener este mundo tal como es, haciendo que las cosas sigan exactamente de la misma manera, a menos que un espect-actor pueda intervenir y cambiar la aceptación del mundo tal como es por una visión del mundo tal como debería ser. Hace falta crear cierta tensión en los espect-actores; si nadie cambia el mundo, éste quedará como está, y si nadie cambia la pieza, ella también quedará tal como es.” (Boal, 2001: 71)

Boal habla de espect-actores aludiendo al carácter activo de estos. En el Teatro Foro se espera que luego de un pequeño debate estimulado por el grupo que armó la escena, los espect-actores, intervengan las situaciones de opresión tratando de modificarlas. “Actuando así en la ficción de la pieza, invadiendo la escena me estoy preparando para hacer lo mismo en la realidad, realizando acciones en la ficción del teatro, me preparo, me entreno, para realizarlas también en mi vida real. En el teatro me familiarizo con los problemas que enfrentaré en la realidad: mi propio miedo al desempleo, los argumentos de mis compañeros, etc. ¡En la ficción, ensayo la acción! El Teatro Foro no produce catarsis: estimula nuestro deseo de cambiar el mundo. ¡Produce la dinamización!” (Ibíd.: 83)

En oportunidades, algunos/as docentes naturalizan las relaciones de poder en la escuela y jamás imaginan que pueden ser actores sociales trascendentales para que estas se modifiquen. Boal nos recuerda continuamente que no somos espectadores, podemos ser actores, actores que pueden mover o intentar mover las situaciones de opresión que nos rodean. “Durante más de diez años trabajé intensamente con grupos de barrios pobres, sindicatos e iglesias que utilizaban el teatro no para entender a los personajes, sino para analizar sus problemas e intentar encontrar sus propias soluciones.” (Ibíd.: 8)

El Teatro foro supone como condición que haya un grupo. Este grupo de personas puede tener diferentes miradas sobre la realidad social, cosmovisiones distintas y esto es lo que hace más potente la propuesta, la posibilidad que abre el teatro para el diálogo, el debate de ideas con el cuerpo, desde los personajes. “El debate, el conflicto de ideas, la dialéctica, la argumentación y la réplica, todo ello estimula, calienta, enriquece, prepara al espectador para actuar en la vida real. Por tanto, cuando el modelo no es urgente, es decir, cuando no se trata de salir del espectáculo y actuar directamente sobre la realidad, tampoco es necesario encontrar una solución: lo necesario es buscarla.” (Ibíd.:398)

Existen dos objetivos centrales en el Teatro del oprimido: por un lado, el de hacer visible determinadas problemáticas sociales y por el otro, el de comenzar a pensar como intervenirlas o modificarlas. “Conocer y transformar: ése es nuestro objetivo. Para transformar, hace falta conocer, y el acto de conocer, en sí mismo, ya es una transformación. Una transformación preliminar que nos da los medios de realizar la otra. Primero ensayamos un acto de liberación, para después extrapolarlo en la vida real: el Teatro del Oprimido, en todas sus formas, es el lugar donde se ensayan transformaciones: ese ensayo ya es una transformación.” (Ibíd.:334)

El teatro del oprimido propone un constante ida y vuelta espiralado entre lo que sucede en nuestra vida y lo que pasa en la ficción. La ficción interpela nuestra realidad como trabajadores/as de la educación. Y estas nuevas experiencias se resignifican nuevamente en el teatro. Nuestro propósito es utilizar estas herramientas teatrales para aproximarnos a las situaciones reales que ocurren en la escuela y debatirlas desde el cuerpo; no queremos convertir a los educadores/as en actores, ni pasar talleres enteros dramatizando obras de teatro, uno de los desafíos es utilizar la dramaturgia para transitar los espacios formativos de educación sexual.

Reflexiones finales

Trabajar desde y con el cuerpo en la escuela implica tomar riesgos. La disposición disruptiva de los cuerpos en la institución escolar, lejos de los bancos y sin lapicera en mano, es objeto de múltiples preguntas y miradas extrañas; conlleva temores e inhibiciones; pero al mismo tiempo confiamos en las potencialidades de la dramaturgia para dejar la palabra y pasar a la acción. El Teatro del oprimido nos podría permitir la posibilidad de sumergirnos en las creencias, valores y formas de actuar de actores sociales de la comunidad educativa ligados a un contexto particular y con sus especificidades. Pensamos que este conocimiento contextual que iremos construyendo en la comunidad de práctica, nos permitirá ir adecuando el dispositivo a esta institución en particular y sus profesionales.

Nos interesa particularmente emprender tareas que permitan comenzar a integrar la mente y el cuerpo en la escuela. "Hay una separación entre cuerpo y mente. Al creer eso, los individuos entran en las aulas para enseñar como si solamente estuviesen presentes la mente y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es traicionar el legado de la represión y de la negación (...) El mundo público del aprendizaje institucional es un mundo donde el cuerpo debe ser anulado, debe pasar inadvertido (Hooks, 1999:83)." Desde aquí proponemos dar lugar a la revisión de las enseñanzas del currículum oculto y a las diversas formas de reproducción del sexismo en la escuela. Indagar sobre los cuerpos y las sexualidades nos permite a docentes e investigadoras hacernos preguntas sobre nuestras prácticas y comenzar a reinventarlas. Trabajar con las diferentes dimensiones de la sexualidad y pensar como estas surcan y dinamizan las prácticas escolares, nos cede el paso para ir más allá y repensar los modelos pedagógicos.

Bibliografía

Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México DF: Nueva Imagen.

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Alba Editoriales.

Correa, C., Faur, E., Re, M. E., Pagani, L. (2003). *Sexualidad y salud en la adolescencia*. Fundación de Estudios e Investigación de la Mujer (FEIM)

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Hooks, B. (1999) *Eros, erotismo e o processo pedagógico*. En Lopes Louro, G. (comp.). (1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidades*. Belo Horizonte: Autentica.

Ley 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>

Ley 26.150 (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf>

Lopes Louro, G. (comp.). (1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidades*. Belo Horizonte: Autentica.

Meinardi, E. y Plaza, M. V. (2011). Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y currículo oculto escolar. *Educação Skepsis*. 2(1): 471-493.

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G. (2009). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, 11-14 de Junio.

Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Ramos, R. (2012). *¿Sexosofía o educación de las sexualidades?* Posadas: Editorial Universitaria.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 91-111.