

Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política de los debates curriculares.

Colectivo Mariposas Mirabal y Malnis Lauro,
Soledad Agostina.

Cita:

Colectivo Mariposas Mirabal y Malnis Lauro, Soledad Agostina (2019).
*Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política de los
debates curriculares.* Material Didáctico Sistematizado.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/solci.malnis/30>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pAn4/CDZ>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Cuadernos del IICE N° 3 | ISSN 2618-5377

Educación Sexual Integral

Epistemología, pedagogía y política
en los debates curriculares

Colectivo
Mariposas Mirabal

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

**Secretaría de Extensión
Universitaria
y Bienestar Estudiantil**

Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Sofía Thisted

Secretaría de Investigación

Dr. Marcelo Campagno

Secretaría de Posgrado

Dr. Alejandro Balazote

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Marcela Lamelza

**Secretaría de Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Silvana Campanini

Subsecretaría de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Prof. Matías Cordo

**Subsecretaría de Hábitat
e Infraestructura**

Nicolás Escobari

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Serie de revistas especializadas

Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación

ISSN 2618-5377

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE

Myriam Feldfeber (Directora)

María Inés Maañón (Secretaria Académica)

Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial

Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore

Diseño gráfico: Alfredo Stambuk

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA

Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2870

iceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213

info.publicaciones@filo.uba.ar | <http://publicaciones.filo.uba.ar>

ÍNDICE

5	<u>Cuadernos del IICE (por Myriam Feldfeber)</u>
6	<u>Presentación del Cuaderno N° 3 (por Graciela Morgade)</u>
7	<u>Sobre lxs autorxs</u>
15	<u>Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares</u>
15	<u>Introducción</u>
18	<u>Herramientas teórico-políticas del proyecto “Educación Sexual Integral con enfoque de Género y Derechos Humanos”</u>
19	<u>Sexualidad(es)</u>
19	<u>Las voces autorizadas</u>
20	<u>Voces críticas</u>
23	<u>Las instituciones educativas como espacio de reproducción del patriarcado</u>
25	<u>Educación sexual integral para “todes”, un movimiento pedagógico</u>
27	<u>Estampas de una lucha con varias temporadas</u>
28	<u>1995. Ecos de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer</u>
29	<u>2006. Ley de Educación Sexual Integral, en la Nación y en CABA</u>
31	<u>Des-bordes potenciadores de la ESI y movimiento pedagógico. Hitos en 2009, 2010, 2012, 2015, 2018</u>
33	<u>La ESI vs. la violencia machista</u>
35	<u>La ESI vs. la homolesebobitransfobia</u>
37	<u>La ESI vs. la medicalización</u>
38	<u>La ESI vs. el ajuste</u>
40	<u>Desarrollos curriculares</u>
40	<u>La Educación Sexual Integral interpela al orden escolar</u>
47	<u>Elige tu propia disciplina</u>
48	<u>Bibliografía</u>
49	<u>Ciencias Biológicas y Naturales (por Eugenia Grotz)</u>
50	<u>“La ciencia” no es neutral</u>
53	<u>Del “laboratorio” a la escuela</u>
55	<u>¿Qué explican y qué no explican los modelos de la biomedicina?</u>

57	<u>El sexo no es un “dato” biológico</u>
59	<u>El lenguaje que usamos en clase importa</u>
59	<u>¿Por qué hablar de “sistemas genitales” y no de “aparatos reproductores”?</u>
61	<u>¿Y si abandonamos las clasificaciones binarias “masculino”/“femenino”?</u>
62	<u>El enfoque de la ESI transforma los objetos de enseñanza de la Biología y la EPS</u>
63	<u>Bibliografía</u>
64	<u>Formación Ética y Ciudadana y la Filosofía (por Susana Zattara y Luis Di Marino)</u>
64	<u>La ESI en la Formación Ética y Ciudadana y la Filosofía</u>
64	<u>¿Cuáles son los interrogantes que introduce la ESI con perspectiva de género en el campo disciplinar?</u>
66	<u>Nudos conceptuales de los estudios feministas, de género y queer que realizan críticas a los contenidos de las áreas FEyC y Filosofía</u>
66	<u>La universalidad de los conceptos de ciudadanía/ La contradicción entre el ciudadano abstracto y las experiencias encarnadas</u>
68	<u>Justicia imparcial / justicia contextual</u>
72	<u>La autonomía de los sujetos/ precariedad</u>
75	<u>La ESI y los contenidos de Formación Ética y/o Ciudadana, Derecho y Filosofía</u>
77	<u>Bibliografía</u>
79	<u>Lengua y literatura (por Valeria Sardi)</u>
79	<u>De creencias, mitos y representaciones asociadas a la ESI en lengua y literatura</u>
81	<u>Saberes disciplinares, generizados y sexuados</u>
86	<u>“Haciendo género”: docencia y mediación generizada en las aulas de lengua y literatura</u>
94	<u>Hacia una didáctica deseada y deseable</u>
96	<u>Bibliografía</u>
98	<u>Ciencias Exactas (por Cecilia Ortmann)</u>
98	<u>Las fuentes del currículum explícito: ¿qué se enseña en ciencias exactas?</u>
101	<u>El currículum implícito y las expectativas de desempeño</u>
105	<u>La ESI en el currículum disciplinar de las ciencias exactas</u>
105	<u>Las mujeres en la historia de las ciencias</u>
108	<u>Una mirada histórica y social para la enseñanza de las ciencias hoy</u>
110	<u>¿Es posible pensar otro tipo de contenidos?</u>
111	<u>Para cerrar...</u>
112	<u>Bibliografía</u>

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

Presentación del Cuaderno Nº 3

Nos complace poner en circulación el Cuaderno *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*, elaborado por el colectivo Mariposas Mirabal, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras.

“Mariposas Mirabal” comenzó a trabajar como equipo de investigación en 2004 en el marco del programa UBACyT. Fue creciendo en complejidad y articulaciones diversas de investigación, docencia, extensión, vinculación territorial y militancia. Honrando a las hermanas Mirabal, luchadoras dominicanas asesinadas por su lucha política antidictatorial, y ya con varios proyectos en su seno, nuestro colectivo intenta ser una modalidad feminista de hacer universidad.

Procuramos que “la docencia, la investigación y la extensión” no sean visualizadas solo como “tres funciones” de la universidad, sino como definición integral de su misión. La consolidación del sentido integral de las prácticas universitarias, que incluye el compromiso militante con lxs actores y las organizaciones sociales, es un desafío institucional que las formas de construcción institucional de los feminismos tienden a saldar.

El presente cuaderno presenta una panorámica de los debates, de los logros y de los pendientes en la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. Como se verá en su desarrollo, la ESI es un proyecto pedagógico que depende de manera insoslayable del apoyo del Estado y que, a la vez, se configura como un espacio fascinante de creación pedagógica en las bases. Esperamos que este material constituya un aporte en ambos sentidos. Para fortalecer la demanda por la implementación de la ley y para inspirar reformulaciones curriculares en las prácticas cotidianas.

Graciela Morgade

Sobre lxs autorxs

Graciela Morgade

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Máster en Ciencias Sociales y Educación, FLACSO. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Decana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Profesora Adjunta Regular de Investigación y Estadística II y a cargo del Seminario "Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades" en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora de posgrado en temas de educación y género y en Investigación educativa.

Investigadora y especialista en Educación Sexual con enfoque de Género y Derechos Humanos.

Pertenece al colectivo "Mariposas Mirabal".

Paula Fainsod

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Máster en Ciencias Sociales con orientación en Salud, FLACSO. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación para la Salud. Profesora de Enseñanza Primaria.

Adjunta interina en "Sociología de la Educación" y en el Seminario "Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades" en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA.

Co-Directora de la Carrera de Especialización en Pedagogías para la Igualdad en contextos socio-educativos diversos (FFyL-UBA). Co-Coordinadora del Área Educación, género y sexualidades. CIDAC- FFyL-UBA.

Pertenece al colectivo "Mariposas Mirabal".

Catalina González del Cerro

Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora de nivel medio y superior en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Becaria doctoral y pos-doctoral del CONICET (2013-actualidad).

Responsable de contenidos de la Diplomatura en extensión en Educación Sexual Integral (FFyL-UBA), entre otras instancias virtuales y presenciales de formación docente de grado y posgrado.

Autora de diversos artículos en el campo de estudios sobre Educación Sexual Integral, militancia estudiantil feminista, socialidad online y transversalización de la perspectiva de género en la escuela secundaria.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Jésica Baez

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Investigadora Asistente de carrera en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Profesora adjunta de Investigación educacional II y del seminario Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades (FFyL-UBA). Docente de posgrado en la FFyL-UBA y en la Universidad Nacional de la Matanza.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Gabi Díaz Villa

Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Profesor en enseñanza primaria e inicial. Doctorando en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Docente del Taller ESI en Institutos de Formación Docente (CABA) y en cursos de posgrado vinculados al campo de educación, géneros y sexualidades.

Militante del campo nacional, popular, feminista y trans.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Eugenia Grotz

Licenciada en ciencias biológicas y profesora de enseñanza media y superior en biología (FCEN-UBA). Especialista Superior docente en Educación Sexual Integral (ISP Joaquín V. González). Becaria doctoral CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), cursando el Doctorado en Educación.

Docente de las materias problemática educativa y didáctica general del profesorado de enseñanza media y superior de la FCEN-UBA. Docente en educación sexual integral en nivel medio y terciario.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Andrés Malizia

Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Maestrando en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Docente en escuelas secundarias y en Educación Sexual Integral en Institutos de Formación Docente. Coordinador de tutores del Curso “Educación Sexual Integral: un derecho que nos incumbe”.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Soledad Malnis Lauro

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA). Diplomada Superior en Comunicación y Géneros, Asociación Civil para la Igualdad y AFSCA.

Docente en el Departamento de Ciencias de la Educación.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Graciela Rael

Investigadora en Formación en el Proyecto Formación Docente, Androcentismo Científico y Educación Sexual Integral con enfoque de género en Filosofía y Ciencias Jurídicas, Biología y Educación para la Salud e Informática, dirigido por la Dra. Graciela Morgade IIICE-UBA.

Tutora y tallerista en formación de líderes comunitarios/as en salud sexual y derechos reproductivos en la escuela media.

Docente del Seminario Educación y Cultura en la Diplomatura Universitaria en Gestión Legislativa ICAP – H. Cámara de Diputados de la Nación. Amplia trayectoria en temas de política y gestión parlamentaria.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Cecilia Ortmann

Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC por el Ministerio de Educación de la Nación y Especialista en Epistemologías del Sur por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Beca-ria UBACyT y doctoranda en Educación por la Universidad de Buenos Aires.

Docente en el Departamento de Ciencias de la Educación.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Carolina Sokolowicz

Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Susana Zattara

Magíster en Educación con mención en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Licenciada en Cien-

cias de la Educación y Profesora en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Nacional de Enseñanza Primaria, ENS Nº2 Mariano Acosta.

Docente de la Diplomatura en ESI, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la Especialización Pedagogías para la Igualdad en contextos socioeducativos diversos”, Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y de la tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (ISTLYR).

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

José Ignacio Scasserra

Profesor de Enseñanza Superior y Media en Filosofía. Maestrando de la Maestría “Estudios interdisciplinarios de la Subjetividad” (FFyL-UBA) y Doctorando en Filosofía (FFyL-UBA).

Docente en escuela media y en espacios pedagógicos y recreativos con niños, niñas y adolescentes. Actualmente se dedica a la investigación académica (CONICET) trabajando para el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (FFyL-UBA) y el Instituto Alejandro Korn (FFyL-UBA).

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Luis Di Marino

Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Becario Fullbright en la Universidad de Alabama, Estados Unidos (2018). Maestrando en Derechos Humanos y Políticas Sociales por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de General San Martín.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Anush Toufeksian

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tutora en la Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Profesora de Psicoestadística en el instituto de formación docente CAPACYT.

Desarrolla trabajos de gestión y administración en la carrera de Psicomotricidad en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Natasha Zaiat

Licenciada en Actuación, Universidad Nacional de las Artes. Cursa la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tutora Virtual en Curso de ESI para profesorados, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como docente de teatro en diversas escuelas de CABA.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Virginia Cano

Activista lesbiana y feminista.

Doctora y Licenciada en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del CONICET.

Profesora de “Ética” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora de Posgrado en la UNTREF, la UNLA y la UBA.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Sonia Mabel Lescano

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Maestra Especializada en Educación Primaria y en Educación de Adolescentes y Adultos.

Docente y Directora en el nivel primario; Profesora en el nivel secundario.

Pertenece al colectivo “Mariposas Mirabal”.

Valeria Sardi

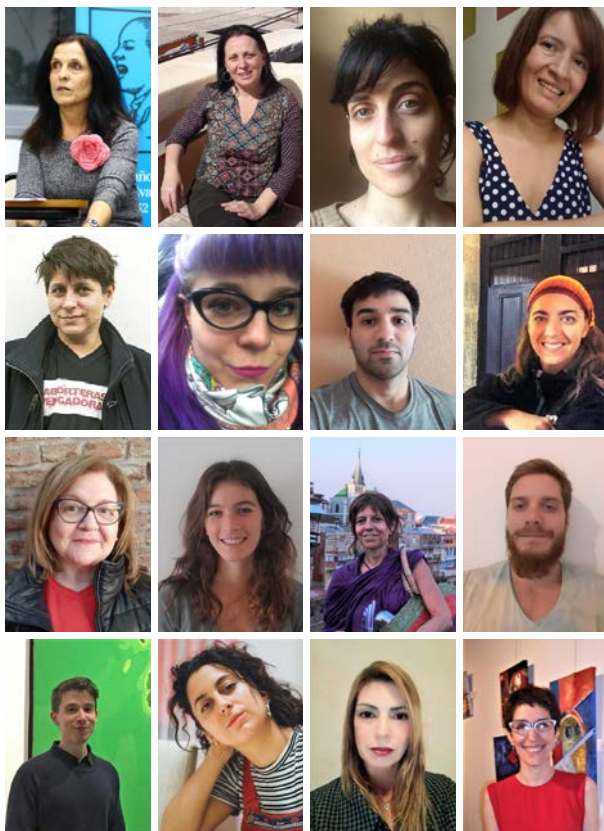
Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Profesora Adjunta Ordinaria a cargo de la Cátedra “Didáctica de la lengua y la literatura II y Prácticas de la enseñanza” en el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y, en la misma casa de estudios, es investigadora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.

Dicta seminarios de posgrado como así también cursos de capacitación para docentes. Sus temas de interés son la formación docente en Letras con perspectiva de género, la ESI y la enseñanza de la lengua y la literatura, la didáctica de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, los estudios sobre cuerpos sexo-generizados y enseñanza.

Ha recibido el Segundo Premio Nacional de Ensayo Pedagógico 2012, Producción 2008-2011 por su libro *Políticas y prácticas de lectura* (Miño & Dávila, 2011).

Además es poeta.



Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares

Introducción

El Cuaderno que estamos publicando presenta resultados de una fase de la línea de investigación iniciada en 2004 en el campo de la educación desde la perspectiva de género, que hace foco en la presencia y la ausencia de los cuerpos sexuados en la escuela secundaria y la formación docente. Nos interesa desde entonces aportar al estudio de los procesos cotidianos que en las escuelas producen y reproducen las desigualdades de género y también las **formas micropolíticas** de resignificación y resistencia a los sentidos patriarcales y homofóbicos (en realidad, homobobitransfóbicos, como explicaremos más adelante) que predominan en el sistema educativo.

Si bien entendemos que toda investigación social y el trabajo universitario en general, son prácticas políticas que nutren y se nutren de los procesos sociales con los que dialogan, para las investigaciones enmarcadas en los estudios de género, la articulación con los movimientos feministas y de la disidencia sexogenérica es particularmente fuerte, tanto en los debates de las políticas públicas como en la militancia en las calles. En los quince años en que nuestra línea de investigación se fue desplegando, pasamos de los debates a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral a nivel nacional y en la Ciudad de Buenos Aires, al im-

En *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Stephen Ball (1989) propone trascender el análisis de las estructuras formales de las organizaciones escolares, y mirarlas como espacios donde los sujetos utilizan distintas estrategias para influir sobre los otros. Es decir, hace foco en los conflictos, las negociaciones, los acuerdos, los grupos de interés, la diversidad de metas, la participación, etc. Como apunta Deleuze, los fenómenos micropolíticos no se definen por lo pequeño, sino porque escapan de la representación, están por fuera de toda representación: el "lado oscuro de la vida organizativa", aquello que no sabemos de las escuelas. Se avanza así en romper con el mito de la escuela neutral, funcional y coherente, y con ello, valorar la complejidad de la organización escolar.

El capítulo "**Ortodoxia y alternativa**" resume los rasgos de este enfoque.

pulso y desarrollo de políticas y proyectos con enfoque de género y derechos en la mayoría de las provincias de nuestro país, a la sanción de numerosas leyes conexas que ampliaron derechos en este campo, al reconocimiento de las luchas feministas y de la disidencia sexual contra las violencias y por una vida más libre y más placentera. Y también, con posterioridad a los debates del proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo, a la reaparición impune y violenta de miradas sobre las sexualidades, los cuerpos y los derechos que pensábamos limitadas a pequeños grupos ultraconservadores.

Presentamos entonces una producción académica profundamente enraizada en los tiempos que estamos viviendo. Partimos del supuesto de que si bien históricamente la sexualidad ha formado parte de lo que denominamos “currículum evadido” o “currículum nulo” –objeto de un silencio sistemático que integra el discurso escolar de género que tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y a la vez resulta el contexto de una expresión de las sexualidades no hegemónicas– este contexto había variado a partir de las luchas feministas y las de los movimientos sociosexuales. El proyecto denominado “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media” (2004-2007, UBACyT 005), se propuso reconstruir el campo de sentidos que enmarcaba los debates acerca de una futura ley (que fue votada durante el desarrollo de la investigación) e indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre la sexualidad femenina y masculina en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en sectores de bajos recursos. En esa primera etapa, la hipótesis era que la educación formal, en forma contradictoria, a la vez que silencio es un espacio de “performance” de la sexualidad: a pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades que marcan esta investidura cultural, la sociedad busca, intencionalmente, a través de múltiples estrategias y tácticas, “fijar” una identidad masculina o femenina “normal” y duradera.

Encontramos que, desde las visiones adultas, en la Ciudad de Buenos Aires, ya antes de la sanción de la Ley 26.150 existía consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de las sexualidades por parte de la escuela, pero fundamentalmente

en su versión médico-biologista (con énfasis en la prevención). Sin embargo, el profesorado no se sentía con la suficiente capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter “disciplinar” del plan de estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario.

Ya sancionada la Ley de Educación Sexual Integral, una segunda fase del proyecto se propuso identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, presentes en la enseñanza (2008-2010, UBACyT 063). En las escasas experiencias curriculares que pudimos ubicar, aun abordando contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades, tendían a interpelar muy ligeramente al orden escolar por su integración “sumativa” antes que como un enfoque transversal. En los contenidos explícitos, ocultos o nulos, vinculados con las sexualidades, los significados otorgados a la construcción social del cuerpo sexuado tendían a reforzar sentidos “amenazantes” para la sexualidad: los modelos hegemónicos (biomédicos, con su énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo; moralizantes, centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad) y los modelos menos difundidos, emergentes (como los judicializantes, con su énfasis en las cuestiones del abuso, la trata, la violación, entre otras), fueron perfilando una imagen de la sexualidad como “peligro”. Imagen que, no solamente está lejos de las experiencias juveniles, sino que, en muchos casos, deriva en efectos contrarios a los principios que se pretende transmitir (o inculcar). En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela fue constituyendo el discurso ausente del deseo y de las emociones y los sentimientos.

La enorme dificultad para encontrar experiencias de acuerdo con el enfoque de la Ley nos condujo a una nueva etapa de la investigación (2011-2013, 20020100100349BA; y 2014-2017, 20020130100395BA), base de esta publicación, que se propuso continuar la línea de investigación tendiendo a elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado en conjunto con equipos docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sus objetivos nos animaron a entrar, junto con profesoras de escuela secundaria primero y junto con profesoras de formación docente después, al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina.

La actualidad nos encuentra profundizando la investigación sobre la transversalización de la perspectiva de la ESI en la formación docente, y podemos anticipar por nuestros primeros abordajes que la presencia de esta perspectiva es incipiente y fuertemente insuficiente.

Para finalizar esta presentación, subrayamos la paradoja (aparente) que atraviesa la coyuntura en que esta publicación está apareciendo: los sectores que votaron contra la interrupción voluntaria del embarazo en 2018 sostuvieron de manera reiterada la necesidad de “educación sexual” en las aulas; esos mismos grupos comenzaron una campaña, en desarrollo, contra la educación sexual integral con enfoque de género y derechos humanos, que es la ley que rige las políticas. Se trata de un intento de retroceder a los enfoques biomédicos o moralizantes ya superados no solamente por la investigación y la militancia teórica sino, y fundamentalmente, por la práctica política de las, los y les jóvenes que se han manifestado en las escuelas y en las calles.

La respuesta desde el IIICE de Filo, en la UBA, la universidad pública, es profundizar el conocimiento dialógico con los diferentes actores sociales de la política educativa y, sobre todo, con lxs docentes para quienes escribimos este trabajo.

Herramientas teórico-políticas del proyecto “Educación Sexual Integral con enfoque de Género y Derechos Humanos”

Los estudios de “Educación, sexualidades y relaciones de género” conforman un conjunto de debates y problemas de investigación que nutren con desarrollos conceptuales a la Educación Sexual Integral. Como campo académico surge promediando el siglo pasado, fuertemente ligado a los movimientos feministas que actúan en la arena (más) política. Retomaremos, entonces, aportes de este campo para problematizar los saberes que refieren a la educación sexual y/o vinculados a los cuerpos sexuados.



En el libro *Toda educación es sexual* del año 2011, presentamos las sistematizaciones, análisis y reflexiones de los primeros proyectos de investigación.



Sexualidad(es)

Las voces autorizadas

La sexualidad es una de las dimensiones de la vida social humana más naturalizada. "Naturalizada" en tanto no aparece como objeto de cuestionamiento, contextualización o problematización, y también, como práctica que ubicamos más cercana a "la naturaleza", a lo instintivo, irracional o animal. Un primer paso importantísimo será, entonces, desnaturalizarla.

Las *instituciones religiosas* (en nuestro país fundamentalmente la católica) y las ciencias biomédicas se adjudican la autoridad para describir y prescribir la sexualidad humana y establecieron los pilares de lo que aquí llamaremos la *mirada hegemónica acerca de los cuerpos sexuados*. Durante mucho tiempo se recurrió a estos puntos de vista (y no a otros) para fundamentar desde el Estado las normas que regulan los cuerpos en la vida cotidiana y también para elaborar contenidos a ser enseñados desde la escuela. Éstas, generan efectos de verdad sobre la materialidad de los cuerpos, buscan la *normalización*, a través del consenso, diría Gramsci, y para todxs lxs sujetxs que escapan a la norma, estos

Antonio Gramsci (1981) desarrolló el concepto de *hegemonía* –concepto paralelo a lo que el sociólogo Pierre Bourdieu llamaba violencia simbólica–; designa la dominación de un grupo social sobre la entera sociedad, incorporando los intereses de ese grupo como contenido ético del Estado. El Estado tiene legitimidad exclusiva sobre el aparato coercitivo, que utiliza la violencia para obligar su observación; sin embargo, las normas culturales vigentes de una sociedad son impuestas por la clase dominante a través de mecanismos de producción de consenso, es decir de internalización de dichas normas e intereses por parte de personas de multiplicidad de grupos sociales. Él analiza la hegemonía cultural burguesa, aquí hacemos uso para enfocar en la mirada hegemónica sobre los cuerpos sexuados. Gramsci señala, entonces, que estas normas éticas del Estado no deberían percibirse como naturales o inevitables, sino reconocidas como una construcción social artificial y como instrumentos de dominación de clase (hegemonía política y cultural). No existe hegemonía sin coerción, ni coerción sin consenso.

discursos organizan estrategias de coerción: la *estigmatización* social, promovida por el sistema de valores morales y religiosos, la *patologización* que habilita el enfoque médico, y la *criminalización* de identidades y prácticas en la que tiene injerencia el sistema justicia y las fuerzas de seguridad.



¿Qué es la hegemonía?



Ley de identidad de género

Resulta pertinente en esta instancia retomar la definición que se presenta en la Ley de identidad de género (26.743/2012) artículo 2:

“Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”.

Voces críticas

Los Estudios de género y las Teorías Feministas, Queer y Trans han desarrollado en profundidad la denuncia de que ese proceso de normalización resulta injusto: la forma en que las personas se vinculan sexoafectivamente consigo mismxs y con lxs demás aparece fuertemente condicionada por los mensajes y expectativas que reciben por parte de la mayoría de la sociedad y de modo

diferencial según cuál sea su género. O, para ser más precisxs, según cuál haya sido el “sexo” asignado al nacer y según cuál sea la distancia entre las expresiones masculinas o femeninas esperadas a partir de esa primera asignación y lo que dicha persona desea, expresa y vive.

Por lo tanto, diremos que las *relaciones sexoafectivas* son, fundamentalmente, relaciones sociales. Y como tales, están atravesadas por relaciones de poder: las prácticas sexuales están íntimamente mediatizadas por los lugares y valoraciones diferentes, y sobre todo desiguales, que ocupan lxs sujetxs y sus cuerpos en la vida social.

Apoyados en estudios de las ciencias sociales -por ejemplo, de los campos de la antropología y de la historia-, estos movimientos contraculturales se ocuparon de mostrar que existe diversidad de prácticas y sentidos atribuidos a los cuerpos sexuados en diferentes momentos históricos y/o configuraciones culturales. En las últimas décadas, se ha instalado la necesidad de desesencializar la identidad, el cuerpo e, incluso, las relaciones de parentesco, como *categorías unificadas, coherentes y fijas*; la mirada hegemónica es producto de fuerzas sociales que definen, moldean y regulan los cuerpos para ajustarlos al orden dominante. Desde una perspectiva interseccional, diremos que las condiciones de vida de las personas aparecen fuertemente influenciadas por sus posiciones de clase económica, nacionalidad, territorio, color de piel, edad, entre muchas otras. Ahora bien, una de las adscripciones que impacta más significativamente en sus condiciones de existencia en general (trabajo, salud, educación), es la asignación de “sexo”, la *identidad de género* y los modos de vivir su sexualidad.



El siguiente video, **“Sistema sexual binario bien explicado”**, apunta a visibilizar el enorme espectro de la diversidad sexual y de género.



Como habrán notado, el autor utiliza las categorías “sexo biológico” y refiere a “lo masculino” y “lo femenino” sin problematizarlas desde una perspectiva cultural e histórica: el carácter de construcción social de todas estas categorías cobra sentido en el marco de un imaginario, de unas prácticas, y unas arquitecturas institucionales que las producen y las constituyen. Una misma práctica sexual puede tener sentidos diversos en diferentes épocas y territorios. Por poner ejemplos clásicos, todxs hemos escuchado hablar de las relaciones amorosas entre varones en la antigua Grecia, y del famoso libro *Kamasutra* de la India; sin embargo, esos varones griegos no se pensaban a sí mismos ni eran pensados en dicha sociedad como gays u homosexuales, y tampoco el *Kamasutra* tiene los mismos significados (religiosos, morales, etc.) en la actual apropiación occidental que piensa dichas representaciones sexuales como “exóticas”.

Las formas de organizar las relaciones de parentesco, el amor, el placer, la división del trabajo, la representación de la belleza corporal en las distintas comunidades no europeas, y en particular latinoamericanas, son tan diversas como innumerables. Ahora bien, no hace falta rastrear muy lejos para encontrar la inconsistencia de esta mirada hegemónica que pretende fundamentarse en la pureza y fijeza de un “cuerpo natural” de varón o de mujer en nuestra sociedad.



Permanentemente los cuerpos de todxs están siendo intervenidos; permanentemente “nos estamos haciendo”. Desde los agujeros en las orejas a las bebés recién nacidas hasta los tatuajes y las operaciones estéticas que extreman o eliminan las marcas de género, de clase o de edad, pasando por la gimnasia, la ortodoncia, el consumo de productos farmacológicos, y los alimentos seleccionados y modificados, y considerando las tecnologías de reproducción asistida... todos los casos invitan a preguntarse ¿existen cuerpos naturales?

Las instituciones educativas como espacio de reproducción del patriarcado

Diversas investigaciones nacionales se han ocupado de describir los múltiples dispositivos de disciplinamiento corporal que la escolarización realiza sobre estudiantes y docentes. Las expectativas diferenciales, los discursos y las prácticas, cotidianas y sutiles, dentro y fuera del aula, dejan marcas profundas en niños y jóvenes.

La escuela favorece la reproducción de las miradas hegemónicas a través del *currículum formal o explícito* (los saberes académicos organizados en disciplinas). En este libro de lectura, por ejemplo, se legitima la idea de que las mujeres son las únicas responsables de las tareas del hogar:



Extracto del libro de lectura *¡Upa!*, creado por Constancio Vigil, que fue usado por varias generaciones a lo largo del siglo XX como material para aprender a leer y escribir.



En ejemplos todavía actuales: la historia centrada en la celebración de los “héroes” militares o políticos, las “grandes obras” del canon de la literatura todas escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado sin mediación crítica, la separación de chicas y chicos en Educación Física...

En el *currículum oculto* (los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el “temario” escolar) encontramos las expectativas diferenciales en cuanto al rendimiento escolar, las valoraciones sobre la futura vida profesional o familiar de lxs estudiantes, la naturalización del amor romántico heterosexual, la presunción de que todxs expresan y expresarán una identidad de género acorde al sexo asignado al nacer... Y en cuanto a los silencios, el “*currículum nulo*” de temas que son deliberadamente evadidos, como por ejemplo la masturbación de las mujeres o el aborto clandestino.



En las aulas, en los pasillos y en los patios, por acción u omisión, se desarrollan contenidos y expectativas relativas a los cuerpos sexuados. La ESI se fundamenta en la necesidad de que la comunidad educativa reconozca e intervenga en este proceso silencioso: siempre se está enseñando sobre sexualidad. Entonces, se trata de tornar explícito, de forma crítica, sistemática y rigurosa, lo que lxs jóvenes aprenden cotidianamente sobre las expectativas de género. ¡Ahora es cuándo!



Mujeres en la educación: lo personal es político

En este cuaderno estamos retomando los desarrollos que enfocan en los discursos sobre la construcción de los cuerpos sexuados, y la reproducción de estereotipos de género que perpetúan la desigualdad. Ahora bien, cabe señalar la íntima relación que estos procesos tienen con la histórica exclusión, o inclusión subordinada, de las mujeres de los espacios educativos.



Educación sexual integral para “todes”, un movimiento pedagógico

El proceso de debate, implementación y despliegue de la educación sexual comporta, en Argentina, la expresión de una pocas veces lograda convergencia entre luchas sociales y decisión política institucional. La sanción de la Ley Nacional de ESI (Nº 26.150) conlleva dos hitos fundamentales que merecen detenimiento al momento de comprender este contexto. Por un lado, la ESI establece la garantía del derecho y la responsabilidad del Estado. Por otra parte, propone una nueva y desafiante mirada respecto de los tradicionales abordajes: la perspectiva integral.

En relación con el primer punto, resulta necesario señalar que todavía, a doce años de la sanción de la Ley, hay quienes obstaculizan y, hoy aún con más vehemencia, expresan que la sexua-

lidad no es asunto de la escuela y es un campo privativo de las familias. Los feminismos y los movimientos socio-sexuales, como así también los aportes de los estudios de género, han resultado piezas fundamentales en la conquista del derecho a la educación sexual. No solamente por su lugar protagonista en la escena política para su concreción sino también en la generación de saberes que abonaron a este terreno. En el texto de la Ley se mencionan la *igualdad de trato y oportunidades* entre varones y mujeres; este enunciado da cuenta del consenso logrado con los grupos conservadores que se oponían a la inclusión de la perspectiva de género en la normativa. Será en los Lineamientos Curriculares, así como en documentos posteriores del Programa Nacional de ESI donde la perspectiva de género se mencione entre sus fundamentos, contenidos y propuestas para el aula.

Respecto del segundo hito, la ESI genera un punto de ruptura en relación con el abordaje tradicional de la sexualidad en las escuelas. Estipula como modelo el abordaje integral, el cual implica críticas directas a los abordajes reduccionistas que aún hoy mantienen su hegemonía en las aulas: los modelos biomédico y moralizante. Como casi ningún otro proyecto, la Ley de Educación Sexual Integral se asienta en un terreno nada neutral.



Ahora bien, ¿*“integral”* implica *“con perspectiva de género”*?



“Toda educación es sexual”

El proyecto de radio “Toda educación es sexual” es una serie de 18 programas temáticos que se transmitió semanalmente entre septiembre y diciembre de 2013 por Radio Sofía. En el blog pueden encontrar los audios de las transmisiones, además de los materiales que se difundieron en los programas que pueden ser descargados allí mismo.



Estampas de una lucha con varias temporadas

Los Estados Nacionales se consolidaron restándole poder a la Iglesia Católica, ya que educarse, casarse, nacer y morir se documentaban en instituciones eclesiásticas, y éstas podían intervenir directamente, no solo restringiendo quién se educa, sino también controlando qué se enseña.

En este sentido, la “estatalización” (registro civil, escuela común, etc.) -y el derecho constitucional a la libertad de culto-, fue operando un proceso de secularización de la vida social en los siglos XIX y XX. La jerarquía eclesiástica negoció límites y condiciones (por ejemplo, la enseñanza de la religión en la educación obligatoria, allá por la 1420), y reformuló sus argumentos para neutralizar los avances según los imaginarios sociales de la época. Así, las referencias a las sagradas escrituras cedieron el lugar al “derecho natural” de “la familia” como célula básica de la sociedad -por ser la “unidad de reproducción” de la vida humana.

Para el clero, esta “familia natural” detenta la responsabilidad principal de educación y cuidado -y afecto- de la infancia, y el Estado es “subsidiario”: solamente debe intervenir para apoyar o sustituir cuando ésta no puede cumplir con sus funciones. La in-

fancia es entendida como una etapa tanto de vulnerabilidad como de incapacidad de discernimiento, y por lo tanto, de tener opinión propia y participar de las decisiones que lxs atañen. Se apela al “pánico moral”, pero ahora la escena temida no es tanto “el alma que va al infierno” sino que lxs niñxs “van a caer en la droga, en la delincuencia” (cuando se discutió el divorcio) o “van a salir homosexuales” (cuando se discutió el matrimonio igualitario).



El carácter constitucional de la *Convención por los Derechos del Niño* es una respuesta contundente: lxs niñxs son sujetxs de derechos y el Estado es responsable de garantizarlos. Sin embargo, la Iglesia sigue disputando el consenso de que el Estado predomina sobre los privados y las resistencias se centran, actualmente, en el enfoque de género y derechos humanos -que fundamentan la Educación Sexual Integral-, y se hacen presentes en cada ámbito de decisión del Estado y en cada nivel de concreción de las políticas públicas.



Convención por los Derechos del Niño

1995. Ecos de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer

En 1979 la ONU aprobó la **Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación hacia la Mujer (CEDAW)**, un documento orientador de políticas que instaba a los Estados a asumir compromisos y reunirse cada cinco años para evaluar los avances (en las sucesivas Conferencias de la Mujer). Esto otorgó al movimiento social de mujeres cierta legitimidad para influir en las agendas locales y disputar los recursos del Estado. Así nació, en 1991, el *Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer* (Ministerio de Educación) (PRIOM).



El Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (Ministerio de Educación), coordinado por Gloria Bonder y Graciela Morgade, perseguía concretar las recomendaciones de la CEDAW.



Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación hacia la Mujer (CEDAW)

El PRIOM produjo materiales educativos, campañas de sensibilización y capacitación docente. Cuando se elaboraban los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, logró incluir la categoría “género” en las áreas curriculares y otras modificaciones muy puntuales (por ejemplo, hablar de “grupos familiares” en vez de “la familia” en “Formación ética y ciudadana”).

Antes de que se aprobaran los CBC, se realizó la IV Conferencia de la Mujer (Beijing, 1995), donde se produjo un salto teórico y político que proponía correrse de la categoría “mujer” al concepto de “género”, entendido como estructura social que atraviesa y organiza todos los ámbitos, instituciones e interacciones; la resultante Plataforma de Acción esbozaba ámbitos críticos y las medidas que los gobiernos debían tomar. Pero la representación de la Argentina (designada por el gobierno nacional y no por el movimiento de mujeres) no la suscribió... Acto seguido, el Ministerio de Educación definió la eliminación de las propuestas del PRIOM en los CBC, lo que provocó las renuncias de las coordinadoras y el fin del Programa.

2006. Ley de Educación Sexual Integral,
en la Nación y en CABA

En la Ciudad de Buenos Aires, en 2004, se debatió el primer proyecto de Ley de Educación Sexual Integral concreto. Además de su obligatoriedad, estipulaba enfoques y contenidos. El resultado negativo de la votación dejó como enseñanza que:

- la “mejor ley” es la ley votable.
- el mejor ámbito donde definir alcances y contenidos es la gestión educativa, y no el legislativo.

Así, la **Ley Nacional 26.150 de ESI** que se consiguió en 2006, es un instrumento normativo corto y no programático que establece que el Ministerio debía convocar a una comisión de especialistas para elaborar los lineamientos curriculares (a votarse en el Consejo Federal) y crear el **Programa Nacional de ESI**. La **comisión de especialistas**, que se constituyó en 2007, daba cuenta del esfuerzo por garantizar la pluralidad de voces; predominaba la intención de lograr un documento común que reuniera las diferentes miradas. Y estuvo muy cerca de lograrse. Pero hay equipos que cuando van perdiendo, pinchan la pelota...

La tarea se extendió el doble de lo previsto porque las discusiones -arduas y extensas- no cupieron en tres meses. En el último tramo, el CONSUDEC y la Universidad Católica Argentina (UCA) rechazaron el documento consensuado: los disensos centrales se referían (nuevamente) a la relación familia-Estado y la categoría “género”. Pero esta vez, las autoridades definieron que el documento era lo suficientemente abarcativo y respetuoso de las diferentes miradas como para constituirse en la base de los **Lineamientos Curriculares Nacionales**, que se aprobaron en 2008, aunque varios ministros de provincias expresaron fuertes desacuerdos en el CFE.

Integrada por: Ana María Andía, Claudia Lombardo, Daniel Goldman, Elena Duro, Eva Giberti, Gladys Acosta, Graciela Morgade, Irene Gojman, María del Carmen Feijoo, María Inés Franck, Miryan Andujar, Silvina Ramos y Violeta Di Carlo, Juan Carlos Tedesco (Ministro de Educación), el secretario del Consejo Federal de Privada Confesional (protestantes, católica y judía) y autoridades del Ministerio.

Cabe mencionar que en 2018 el CFE aprobó la **Resolución N° 340**, en la cual refrenda sus compromisos con la ESI, y establece Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por nivel educativo que, aunque escuetos, amplían en algún sentido los Lineamientos.



Encuentro de Docentes por la ESI

En mayo de 2017 se realizó el Encuentro de Docentes ESI convocado por el Frente Popular por la Educación Sexual Integral. Este video-resumen permita una aproximación a diversas experiencias pedagógicas en los espacios educativos, con el objetivo de construir redes para defender este derecho conquistado frente al vaciamiento de políticas públicas que está llevando adelante el gobierno actual.

*encuentro de docentes
por la E.S.I.*

Des-bordes potenciadores de la ESI y movimiento pedagógico. Hitos en 2009, 2010, 2012, 2015, 2018

La ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidades en clave de derechos humanos. Refrendó en este ámbito las obligaciones que el Estado ya había asumido en materia de derechos sexuales y derechos reproductivos a través del **Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable** (2003).

En los tratados internacionales de DDHH, se establece que los Estados deben “adoptar medidas”, es decir, tienen que avanzar permanente y progresivamente en la realización efectiva y cada vez más amplia de los DESC, haciendo uso de todas las medidas

Pacto Internacional por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Son los derechos llamados de “segunda generación”, tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, vivienda, educación, salud, y a la cultura, de tal forma que asegure el desarrollo de les seres humanos y los pueblos. En esto, el objetivo de la CEDAW fue elaborar una Convención amplia y jurídicamente vinculante que fuese una mirada de género al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) (**PIDCP**) y al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) (**PIDESC**).

al alcance de los gobiernos, incluyendo la formulación de políticas públicas específicas y la sanción de leyes.

Por supuesto que estas obligaciones están atravesadas por la historia política local, y por supuesto que las leyes son herramientas necesarias, pero que por sí solas no llegan a las instituciones ni impactan “en la sociedad” automáticamente. Impactan cuando entran como argumento por parte de quienes están dispuestos a implementarlas, o cuando es demandado su cumplimiento a lxs profesionales u oficiales del caso, están ahí para que se les asigne un presupuesto y convertirse en políticas públicas, etc. Si no, son letra muerta...

En ese sentido, es evidente que la **militancia y la producción académica** fueron antecedente y potenciación del gran proyecto de transformar la educación desde la perspectiva de género. Es evidente también la sinergia entre la ESI y las conquistas de derechos de los años que siguieron. Desbordes potenciadores de la ESI que, al haber sido sancionada previamente, no están explicitados en los documentos curriculares con las palabras que esas leyes/programas consolidaron. Sin embargo, como intentaremos mostrar a continuación, la 26.150 coadyuvó a visibilizar socialmente las “políticas de género” y legitimó el trabajo que muchxs docentes ya estaban desarrollando en las escuelas: experiencias escolares de abordaje de temas vinculados al género y las sexualidades, que comenzarían a enmarcarse institucionalmente como “experiencias de ESI”, y a fundamentarse en la ley nacional y de **CABA**. También apoyaron y fortalecieron la ESI los gremios docentes: el primer “manual” con propuestas para el aula de ESI que circuló fue el de UTE/CTERA, en 2007.

A 12 años de su sanción, no se puede negar que el movimiento estudiantil y los gremios docentes se apropiaron de las luchas feministas, incorporando a sus demandas el reclamo por la ESI con perspectiva de género y derechos. No hay dudas de que el reclamo se dirige a una real implementación con alcance universal y presupuesto específico.

Los sostenidos “Encuentros Nacionales de Mujeres”, la producción sistemática en las universidades nacionales, -en particular los Coloquios “Educación, relaciones de género y sexualidades” realizados bianualmente en diferentes unidades académicas desde 2005-, las experiencias de educación popular feministas y trans, y muchas otras expresiones de la necesidad de conmover los cimientos de la educación, fueron y son un marco político que entró y entra a las escuelas en forma constante. El Coloquio tuvo su última edición en Paraná, Entre Ríos, (<https://www.fc.edu.uner.edu.ar/?p=25624>). El año que viene volvemos a la provincia: Rosario nos espera



Andrea Beratz (docente de Literatura) acompañó a estudiantxs de entre 15 y 18 años de la Escuela Media Nº 14 “Carlos Vergara” de La Plata, en la producción y publicación del manual “¿Dónde está mi ESI?”. Lxs chicxs plantearon que “su derecho vulnerado, negado parcialmente, o que no estaba en su total aplicación era la ley de Educación Sexual Integral”. En función de eso, en el marco del *Programa Jóvenes y Memoria* (Comisión Provincial por la Memoria), escribieron el libro que presentaron en marzo de 2019, con desarrollos y materiales para abordar las temáticas que consideran que la ESI tiene que incluir.



“¿Dónde está mi ESI?”



La Ley 26.485 se trata de la Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

La ESI vs. la violencia machista

En 2009, la **Ley 26.485** transformó en responsabilidad colectiva “remover patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres” (ART. 2º), para erradicar la violencia de género. En 2012, se incorpora la figura de femicidio en el Código Penal (**Ley 26.791**). En 2013, se crea la **Línea 144** de información sobre violencia de género, y se multiplican las campañas de sensibilización.

Corolario de un proceso de empoderamiento y recomposición social, el pueblo se apropió del “derecho a una vida libre de violencia” y en 2015 tomó las calles al grito de “ni una menos”. La movilización masiva, pudo ser canalizada en organización por el despliegue territorial que el movimiento y “las políticas de género” habían alcanzado.

En 2016, cuando entra en vigencia la ley que establece la realización de una jornada escolar anual sobre violencia de género, los lineamientos curriculares de ESI y la experiencia pedagógica acumulada proveen el andamiaje para que esa jornada no se transforme en una cáscara vacía.



8M docentes

Video convocatoria al primer Paro Internacional de Mujeres del 8 de marzo de 2017, realizado por el Frente Popular por la ESI.



Esta cartilla tiene el propósito de acompañar a los equipos educativos de todos los niveles y modalidades, en la implementación de la jornada anual obligatoria que apunta a desarrollar y afianzar actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género.

Jornada “Educar en Igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”- Orientaciones para las Instituciones Educativas

La ESI vs. la homolesebobitransfobia

En 2010, el “matrimonio igualitario” volvió a encender debates que enfrentaron a los sectores conservadores de las iglesias y a los movimientos feminista y LGBTTTTQA+i.

Homologando “amor” a “capacidad de reproducción”, los fundamentalistas de la “educación sexual solo en la familia” ahora se oponían al reconocimiento del matrimonio y las filiaciones de las parejas de gays y lesbianas. La sanción significó la caída del régimen simbólico de patologización de las identidades no heterosexuales. Y la ESI acompañó el reconocimiento de las familias homoparentales. Aquellxs que tenían hijxs, accedieron a una doble legitimidad para salir del closet en la entrevista escolar: el acceso a la representación legal y la responsabilidad de la escuela de trabajar en pos de una cultura de no discriminación por razones de sexo o género. “Responsabilidad” que antes de la ESI no tenía.

El debate público les llega tanto a estudiantes como a docentes, que se encuentran en el aula y lo comentan; entonces el tema se vuelve contenido... Ya en 2008, la CABA había sancionado la [ley 2.687](#) que incorpora la conmemoración del 17/5 -*Día Internacional de lucha contra la Homofobia, la Lesbofobia y la Transfobia*- al calendario escolar de celebraciones. El PNESI publicó la serie Cuadernos de ESI para los Niveles [Inicial](#), [Primario](#) y [Secundario](#) en 2010, con propuestas para el aula (en 2015 se publican un [Secundario II](#), y dos Cuadernos más: uno dirigido a [Jóvenes y Adultos](#), y otro a la [Educación Especial](#)). Y al año siguiente, distribuyó masivamente la [Revista “Educación Sexual Integral. Para charlar en familia”](#), con un mensaje claro: “de esto sí se habla”.

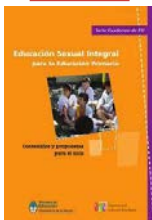


Cuadernos de ESI (2010)

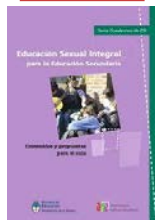
Inicial



Primario

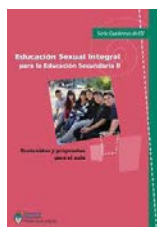


Secundario

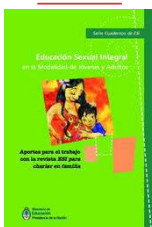


Cuadernos de ESI (2015)

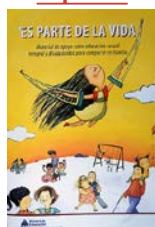
Secundario II



Jóvenes y Adultos

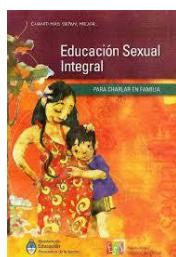


Educación Especial



Revista “Educación Sexual Integral. Para charlar en familia”

En la primera página reza: “La Educación Sexual Integral es obligatoria en las escuelas”. Luego subraya el rol de la familia como agente primario de socialización y la intimidad y la diversidad que las caracteriza.





Filo, crónicas de universidad II: Capítulo 5

“La escuela y la familia”

Por aquellos años, la Facultad de Filosofía y Letras - UBA producía “Filo, crónicas de universidad II”, una miniserie ficcionada donde a través de la historia de dos estudiantes de la Facultad, nos enteramos detalles de los temas que se abordan en las distintas carreras de dicha unidad académica. El Equipo Mariposas Mirabal participó del Capítulo 5 “La escuela y la familia” en el cual Lucía y Violeta indagan acerca del “tipo de familia” que se enseña en las escuelas.



La ESI vs. la medicalización

En 2012, la **ley 26.473 de Identidad de Género** puso a la Argentina un paso -de 10 años- adelante de la mismísima **Organización Mundial de la Salud**. Fuimos el primer país del mundo en despatologizar las identidades trans.

El sexo deja de ser un “diagnóstico” que lxs médicxs “certifican” a partir de la observación de los genitales en el momento del nacimiento, y pasa a ser un rasgo “elegible” de las personas, testimoniado a través de la palabra. Si bien no elimina la inscripción por sexo, convierte la rectificación de estos datos (nombre y sexo) en un acto administrativo sin restricción alguna: no hay evaluación médica, psicológica o judicial que sortear para acceder a este de-

Recién en 2022 entrará en vigor el nomenclador para los sistemas de salud -CIE- que saca la transexualidad del capítulo de trastornos mentales.

recho, ni tratamientos o modificaciones corporales exigidas. Esto quiere decir también que simplemente con expresarlo en voz alta, cualquier estudiantx tiene derecho a ser registradx en todo acto administrativo con el nombre y sexo que elija en función de su identidad de género (Artículo 12).

Son profundas las transformaciones culturales en marcha. Con todas las limitaciones que los espacios de capacitación en ESI puedan tener, contienen y les dan un marco a las prácticas docentes frente a la disidencia sexual en la escuela, fenómeno novedoso si los hay.



“Educadorxs por la diversidad. Todas las voces”

Intervención de Gabi Díaz Villa en la Jornada
“Educadorxs por la diversidad. Todas las
voces” en el IES Juan B. Justo, en 2014



La ESI vs. el ajuste

En 2016 y 2017 se ajusta el **presupuesto destinado al PNESI**, y en 2018 el presupuesto se dirige fundamentalmente al Programa de Prevención del “embarazo no intencional adolescente”, un aspecto parcial de la Educación Sexual Integral. El movimiento feminista y de diversidad sexogenérica protagonizó el primer paro al gobierno nacional a los 10 meses de gestión, y a las con-

Ver: **Observatorio de
Derechos Humanos.**

signas contra los femicidios se sumaron denuncias contra las políticas económicas: “el ajuste es femicida”, “ni una menos en los ministerios”, etcétera.

Este desfinanciamiento es parte de un cambio en la política económica del país, que busca favorecer la concentración del capital y la especulación financiera, sin importarle que se debiliten los programas en marcha. Frente a las políticas recesivas, surgen colectivos de jóvenes, feministas y de diversidad sexual en defensa de la ESI.

Sin embargo, el ajuste no es solo de carácter monetario.

Dos características de las políticas públicas del gobierno anterior habilitaron las transformaciones socioculturales que venimos repasando:

- los **DDHH como principio rector** de todas las políticas públicas (principios de universalidad y no discriminación).
- la **planificación de las políticas públicas “desde el territorio”**, con la participación de organizaciones sociales en el diseño e implementación.

Estas transformaciones demuestran la voluntad política de construcción colectiva y democrática, que también se vio plasmada en las acciones de implementación de la ESI. En aquel contexto, con un Estado que se declaraba garante de derechos ciudadanos y preocupado por reducir la desigualdad, los movimientos sociales cobraron un nuevo impulso. Las experiencias de organización popular espontáneas que surgieron del dolor del pueblo en 2001, crecieron y se fortalecieron, recuperando “la política” como herramienta de transformación social: no quedó oficina sin “área de género”, ni programa sin “temas de género”, ni familia sin “la hija feminista”...

El saldo organizativo que dejaron estas experiencias, sumado a una juventud formada en un contexto de ampliación de derechos, son la base de la innegable masividad alcanzada en las movilizaciones por la legalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, el año pasado ¿De dónde salió esta promisoriosa ola de jóvenes feministas? De las escuelas, ¿dónde más!?

Por poner un ejemplo:

Cuaderno pedagógico de Educación y ampliación de derechos.



Ver: Kirchner, A. (2007). **La Bisagra. Políticas sociales en acción.**



“Formarnos en género y diversidad”

Cierre del curso “Formarnos en Género y Diversidad” de la Universidad de Lanús, con la clase sobre ESI y derechos sexuales y reproductivos, a cargo de Verónica Marzano y Gabi Díaz Villa, que aborda con valiosa profundidad y seriedad las luchas feministas por la IVE.



Desarrollos curriculares

La Educación Sexual Integral interpela al orden escolar

El entramado discursivo que configura la producción y reproducción de las relaciones sexogenéricas permite anticipar que la Educación Sexual Integral es un proyecto que involucra e interpela al orden escolar y, por lo tanto, a todas las dimensiones de las prácticas educativas: lxs sujetxs (docentes, estudiantes, familias), los contenidos escolares, las normas institucionales, la materialidad de los edificios, etcétera.

Este carácter constitutivo remite, de alguna manera, a la cuestión de “en qué lugar” en el currículum se colocarían estas cuestiones y a las diferentes versiones de la “transversalización” que es posible identificar en el campo educativo.

Por un lado, la tradición de “los transversales” de la década de 1990 (los contenidos “actitudinales”, la educación ambiental, la educación vial, etc.) según la cual algunos ejes o temas de alta re-

levancia social deben ser trabajados en varias o todas las áreas del currículum, por tratarse de problemas complejos inabordables desde una sola disciplina. Esta tradición, desde su surgimiento, motivó ensayos diversos, frustraciones variadas y un permanente debate, porque fue constatado que “si todxs” se ocupan, finalmente “nadie se ocupa”. Por ello, está presente en los Lineamientos Curriculares Nacionales de la ESI, como complemento de la creación de un espacio (curricular) específico.

Por otro lado, la tradición ligada a la lucha por la transversalización de la perspectiva de género, en los términos de las definiciones que se fueron consagrando en el plano del derecho internacional y la ampliación de la noción de derechos humanos; esta lucha persigue una transversalización institucional que alcance también a las políticas públicas entendidas en un sentido integral.



En la página de la [OIT](#) podemos leer la siguiente definición:

“Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros.”

(ECOSOC - Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, 1997)



“Diálogos en educación”

Entrevista con Graciela Morgade, en el marco de las Primeras Jornadas de Formación en Género organizadas por la Secretaría de Derechos Humanos y Género y el Instituto de Capacitación e Investigación de Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.



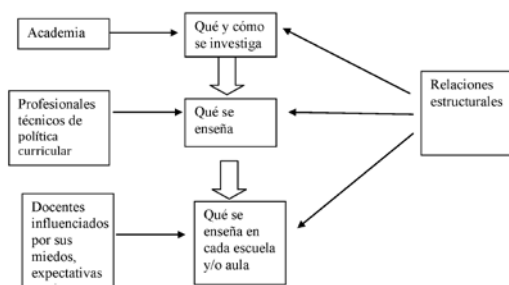
Epistemología y pedagogía feministas: aportes sustanciales

En la investigación que presentamos en este cuaderno, partimos del supuesto de que la epistemología y la pedagogía feministas representan aportes sustanciales en el desafío de la transversalización de la Educación Sexual Integral. Partimos de la constatación de que las formas institucionales (las “materias”) que, de manera predominante, organizan la escuela secundaria, dificultan pensar el carácter “integral” de la sexualidad y visibilizar los diversos cuerpos sexuados presentes en las aulas; y que la incorporación escolar de la ESI en forma de “temas puntuales” yuxtapuestos al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina limita la potencia de la ESI en la transformación del conocimiento y enseñanza escolares.

En este sentido, existe un potencial aún no desplegado que consiste en entender la transversalización de la ESI como la crítica epistemológica a los saberes de referencia de los contenidos escolares y de las relaciones pedagógicas cotidianas.

Porque los campos disciplinares son escenarios de lucha, con reglas de inclusión y exclusión orientadas por fuentes de prestigio y de financiamiento enmarcadas en estructuras capitalistas, coloniales y patriarcales homobisexualtransfóbicas. Lo que se enseña en las escuelas se produce en diferentes procesos de elaboración micropolítica sesgados por la acumulación de conocimientos producidos en relaciones desiguales, y también por las perspectivas que sostienen quienes toman las decisiones. Qué y cómo se investiga es una decisión adoptada en ámbitos académicos; qué se enseña de lo que se investiga es una decisión que toman los equipos profesionales técnicos de las áreas de política curricular central; qué se enseña en cada escuela y/o aula es otro nivel de decisión, en el cual los miedos, las expectativas y los saberes docentes tienen una incidencia mayor. En cada uno de esos niveles de especificación curricular operan las relaciones estructurales; en otras palabras, no existe la “neutralidad” tan autoproclamada por las ciencias en su versión positivista.

Lo que se enseña: una decisión sesgada



Esta crítica epistemológica implica también la recuperación de un posicionamiento teórico y político que nombramos como “pedagogía feminista”, un enfoque nutrido por los aportes de las teorías feministas, los de la pedagogía crítica y la educación popular, que elaboran una mirada que cuestiona la transmisión de la herencia cultural. Estas reflexiones emergieron a la par de nuevas corrientes

dentro de la sociología de la educación norteamericana y europea en las décadas de 1960 y 1970; se dedicaron a develar la politicidad de las prácticas educativas y a denunciar que la masificación de la escolaridad no basta para lograr mayor igualdad en el orden capitalista. Emergen en el contexto latinoamericano las Pedagogías críticas (Freire, 1970) que se enfocaron en las relaciones de poder propias del vínculo pedagógico y desarrollaron líneas orientadoras para una práctica docente que enfatice en las categorías de autonomía, criticidad, diálogo y liberación. Otro problema que este enfoque pedagógico aborda es la conflictiva relación entre teoría y práctica, problema que Freire busca profundizar con el concepto de praxis como unidad indisoluble entre reflexión y acción.



PAULO FREIRE - Serie Maestros de América Latina



Entre las herencias de las pedagogías críticas locales encontramos la de poner en evidencia la naturaleza política de la educación (“toda educación es política”), e intervenir en el sistema educativo sin resignar su horizonte emancipador. En el contexto de la progresiva legitimidad de la perspectiva de género, entrada la década de 1980, emergen entonces las pedagogías feministas, como un posicionamiento político que recupera de la educación popular latinoamericana datos centrales como el lugar del cuerpo en el proceso educativo, la dimensión lúdica y el diálogo des-

de diversas perspectivas ideológicas emancipatorias. Decimos entonces “toda educación es sexual”.



Toda educación es sexual (Graciela Morgade)

Curso virtual “Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios” de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2018.



Nuestra definición de pedagogía feminista se nutre de estas reflexiones, posicionándose en y desde la escuela pública, e incorpora elementos propios de los estudios que describen y a su vez cuestionan los sesgos androcéntricos de las fuentes disciplinares del currículum. Asimismo, incorpora los saberes producidos en la práctica política de los movimientos feministas y de los movimientos sociosexuales y de lxs actores involucrados en todo proceso de enseñanza. Enseñar hoy ya no puede entenderse como “aplicar” o bajar lo aprendido en el profesorado al espacio del aula. Enseñar hoy es, ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, re-crear en situación. Es saber moverse en el desconcierto e incertidumbre que generan las escenas escolares actuales. Incluimos en esta corriente los aportes fundamentales de la “pedagogía queer” desarrollada, entre otras, por la brasileña Guacira Lopes Louro (2012) y la canadiense Deborah Britzman (2001), que proponen habilitar la erotización de los procesos de

conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar a las curiosidades impertinentes; una pedagogía, además, que sea sostenida en la posibilidad de la incertidumbre y que cuestiona la corrección política del currículum que se limita a “tolerar” las identidades y orientaciones usualmente exotizadas.



Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M.L. (comp.), *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Edulp.

Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad, currículum. En *Pedagogías transgresoras*. Córdoba, Argentina, Bocavulvaria.



Educación, Género y Sexualidades

El Área de Educación, Género y Sexualidades del Centro de Investigación, Desarrollo y Acción Comunitaria de la FFyL-UBA se creó en 2009 con el objetivo de fortalecer el anclaje territorial de nuestro trabajo como equipo, y multiplicar los espacios de encuentro con otrxs actorxs sociales que no circulan por las universidades; y entendiendo éstas últimas como territorios también de disputas políticas, sostenemos una pedagogía feminista como praxis, como saber, y como estrategia.

Asimismo, la pedagogía feminista genera un aporte sustancial en la consolidación de una metodología que propicie relaciones más igualitarias en términos de género, al tiempo que produce condiciones más justas de producción de saberes. Esta metodología dialoga con los planteos que hace la epistemología feminista: es necesario ensayar otras formas de enseñar a partir de poner en valor aspectos menospreciados y que han sido históricamente atribuidos a lo femenino, tales como la capacidad de escucha y de cuidado, y el valor epistémico de las experiencias, las emociones, la narratividad, la singularidad. Es así que plantea la necesidad de no detenerse solamente en cuestionar los sesgos androcéntricos y la falsa neutralidad de los conocimientos científicos y contenidos

escolares, sino también de asumir una rigurosidad basada en una objetividad intersubjetiva: reconocer las voces de los movimientos sociales que enuncian desde un lugar de subordinación, reconocer los saberes que se producen en las escuelas por lxs mismxs docentes y jóvenes, para luego resituarlos en esferas públicas.

En definitiva, aspira a potenciar la dimensión política de las prácticas escolares, que, de alguna manera llevan a pensar en la transversalización institucional (González del Cerro, 2018). Se trata de ampliar las formas de lo transversal a los procesos cotidianos que tensionan no solo los saberes legítimos sino también las prácticas y los vínculos inter e intra generacionales y permiten la emergencia de otras voces autorizadas, otras superficies intervenibles, otras efemérides conmemorables. Es decir, además de interpelar las formas en las que interactúan los saberes y lxs sujetxs de la educación (docentes y estudiantes) apunta a la construcción de condiciones materiales apropiadas para que la ESI pueda realizarse. Condiciones que aún no están dadas en la mayoría de las escuelas secundarias de nuestro país, pero que, en tanto “movimiento pedagógico” van siendo inventadas, arrancadas, desplegadas en experiencias en las escuelas. Y que desde este cuaderno aspiramos a estimular y acompañar.



González del Cerro, C. (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. (Tesis doctoral).

Elige tu propia disciplina

<u>Ciencias Biológicas y Naturales</u>	<u>Formación Ética y Ciudadana y la Filosofía</u>	<u>Lengua y Literatura</u>	<u>Ciencias Exactas (Física, Química y Matemática)</u>
------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------------------------------------------

Bibliografía

Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad, currículum. En *Pedagogías transgresoras*. Córdoba, Bocavulvaria.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York, Herder y Herder.

González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires. (Tesis doctoral).

Kirchner, A. (2007). *La Bisagra. Políticas sociales en acción*. En línea: <http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/politica_social/documentos/La_Bisagra_Politicas_Sociales_en_accion.pdf> (Consulta: 26-06-2019).

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. L. (comp.), *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Edulp.

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

Ciencias Biológicas y Naturales

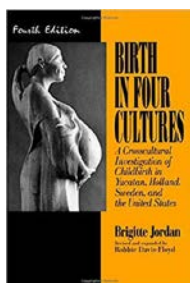
Eugenia Grotz

Históricamente se ha considerado a la Biología y la Educación para la Salud (EPS) como las materias incuestionadas para la enseñanza de la educación sexual. Aun a pesar de la sanción de la Ley Nacional 26.150, estas asignaturas se conciben como “los” espacios legitimados para desarrollar contenidos referidos a las sexualidades.

Desde que se constituyó el sistema educativo, la escuela ha tenido un rol fundamental en la formación de sujetos “normales” y “saludables”, y esto se ha instaurado a partir de la fuerte asociación entre la medicina y la pedagogía. Esta asociación le ha dado una especial importancia a los contenidos provenientes del campo de la Biología y la Educación para la Salud como saberes autorizados (Jordan, 1993) para explicar “la verdad” acerca de los cuerpos desde un punto de vista biomédico.



Jordan, B. (1993). *Birth in four cultures. A Crosscultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States*. Ohio, Waveland Press.



Como ya mencionamos anteriormente, desde este modelo, la sexualidad, en singular, se presenta como un aspecto determinado solamente por lo biológico -reducido a lo genital-, entendido como natural. Así, las experiencias sexuales se exponen como procesos a-históricos e individuales y que responden a los atributos “naturales” de cada quien. El modelo biomédico se ampara en la supuesta neutralidad y objetividad científica, para establecer qué enseñar, cuándo enseñar y quién debe enseñar educación sexual. A través de esta forma de leer los cuerpos y las experiencias de salud-enfermedad-atención se produce y reproduce un discurso normalizador que tiene efectos materiales y simbólicos en la vida de lxs sujetxs.

A continuación, presentamos algunos aportes para problematizar la enseñanza de la Biología y la EPS, desde el enfoque de la ESI con perspectiva de género. Muchas de estas reflexiones son producto del trabajo de años de parte de este equipo de investigación en conjunto con otrxs docentes que trabajan en el campo de la Biología y la EPS. Algunos de los ejemplos que mencionaremos a continuación están más desarrollados en tres insumos: por un lado, **dos de los libros de la colección del equipo “La Lupa de la ESI”** y la “Clase 5: Enseñar ESI en el aula de Biología” del **curso virtual “Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios”**.

Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género de Catalina González del Cerro y Marta Busca; y *Educación para la salud y género. Escenas del currículo en acción* de Paula Fainsod y Marta Busca, ambos de 2017.

Clase escrita por Micaela Kohen y Eugenia Grotz en 2018.

“La ciencia” no es neutral

Desde que nacemos, los seres humanos vamos conociendo y relacionándonos con el mundo que nos rodea a partir de lo que percibimos a través de nuestros sentidos (vista, oído, olfato, tacto, gusto). Sin embargo, esta percepción no es universal: sabemos que cada persona interpreta lo percibido según su propia historia personal, pero también según la cultura, el lugar y el momento histórico en el que vive. A la hora de mirar algo, por ejemplo, no podemos “deshacernos” de aquello que pensamos, vivimos y sentimos al respecto, lo cual a su vez es diferente según la cultura, el lugar y el momento histórico en los cuales nacimos.

Lo mismo sucede con lxs científicxs: a la hora de generar conocimiento, es imposible deshacernos de la cultura, lo aprendido, lo

que sentimos, las formas de interpretar de la sociedad en la que vivimos, nuestros intereses. Podemos afirmar, entonces, que el conocimiento generado no es objetivo ni neutral; siempre está mediado por subjetividades, entre las cuales podemos distinguir las de quienes construyen y validan ese conocimiento con sus propios intereses.

Históricamente, el sujeto de “la ciencia” ha sido el varón cisheterosexual, blanco, europeo, de clase media-alta, quien se ha constituido como el punto de referencia para todo -lo que lxs feministas llamamos punto de vista androcéntrico. Las mujeres y disidencias sexuales hemos sido expulsadas del sistema científico hasta hace muy poco tiempo o bien hemos sido “objetos” de investigación. Por ejemplo, es notable cómo los métodos para “cuidarse” en las relaciones sexuales están focalizados en los vínculos heterosexuales y el sexo reproductivo; la medicalización recae sobre los cuerpos considerados “femeninos” -pensemos en las píldoras anticonceptivas y para quiénes están pensadas. ¿Por qué aún hoy no se comercializan píldoras anticonceptivas para varones cisheterosexuales?



¿Por qué aún hoy no se comercializan píldoras anticonceptivas para varones cisheterosexuales?

En la imagen a continuación, podemos ver algunos ejemplos de cómo las mujeres, en este caso, han sido excluidas del sistema científico:

HIDDEN FIGURES

ALGUNAS MUJERES QUE EN SU MOMENTO NO FUERON RECONOCIDAS POR SUS CONTRIBUCIONES CIENTÍFICAS.



FUENTES: "Women Scientists Who Were Shunned Due to Sexism" **NatGeo** | "Isabella L. Karle Dies at 95" **The New York Times**.

PICTOLINE

Esta exclusión histórica es producida y, a la vez, produce otra forma de exclusión, quizás más insidiosa por lo invisible y sutil. Nos referimos al plano simbólico de las representaciones sociales. Hagamos un breve ejercicio para ilustrar lo que queremos decir. ¿Conocen el famoso acertijo del niño accidentado?

UN PADRE Y UN HIJO VIAJAN EN COCHE. TIENEN UN ACCIDENTE GRAVE, EL PADRE MUERE Y AL HIJO SE LO LLEVAN AL HOSPITAL PORQUE NECESITA UNA COMPLEJA OPERACIÓN DE EMERGENCIA.

LLAMAN A UNA EMINENCIA MÉDICA PERO CUANDO LLEGA Y VE AL PACIENTE DICE: "NO PUEDO OPERARLO. ES MI HIJO".

En el artículo siguiente, especialistas en género analizan las distintas respuestas posibles.



El acertijo viral que no tiene una única respuesta

Del “laboratorio” a la escuela

En la escuela, los contenidos de Biología y EPS suelen presentarse como conocimientos científicos neutrales y objetivos. De esta manera, la escuela transmite -e impone- un modelo correcto y sano de cómo deben ser los seres humanos. Este modelo se manifiesta en escalas de valoración dicotómicas (sano-enfermo, conocedor-ignorante, activo-pasivo, varón-mujer, naturaleza-cultura), en las cuales se le da mayor jerarquía al primer elemento del par. Respecto de los cuerpos y las sexualidades, desde este modelo, y en nombre de la salud, se configura una jerarquía binaria desde la cual todo aquello que se aleje de la norma (personas lgbtttiqa+) se constituye en patología y desviación moral, lo que “debe ser corregido”. Así, en nombre de “la ciencia” se legitiman **desigualdades**.

En este caso mencionamos desigualdades respecto del sexo-género, pero también se legitiman desigualdades relativas al color de piel, la edad, la clase social, entre muchas otras.

Pero, por otro lado, estas materias pueden ser una gran oportunidad para instalar nuevos espacios, preguntas o miradas sobre

las sexualidades. Lxs docentes de esta área corren con ventaja al momento de proponer talleres, charlas, consultorías. Pero, sobre todo, su legitimidad se plantea como un desafío a la hora de problematizar las diferencias y así despatologizarlas. Si bien es cierto que hay cuerpos que tienen más padecimientos que otros y que se pueden aliviar con herramientas médicas, es fundamental el abordaje socioeconómico y cultural de aquellos ejemplos. La enseñanza de la historia de la investigación científica abre la posibilidad de abordar críticamente la ciencia y permite desmitificar la imagen de “científico neutral”, a la vez que permite problematizar el papel que jugaron las mujeres y las disidencias en la producción científica.



Lo que proponemos, entonces, es problematizar con nuestrxs colegas y estudiantes que “la ciencia” entendida como neutral y objetiva representa intereses y posicionamientos, y legitima desigualdades. Al respecto, siempre es útil preguntarnos: ¿Quiénes hacen ciencia? ¿Qué problemas les preocupan y cuáles dejan de lado? ¿Cuáles son los contextos en que se hace esa ciencia? ¿Qué relaciones de poder existen entre lxs actores sociales involucrados en el proceso científico?



Un aspecto que no quisiéramos dejar de lado es que los documentos de la política ESI proponen, entre otros elementos, un abordaje de a educación sexual desde la perspectiva científica, como oposición a la mirada religiosa. Nos parece importante que se incluya una mirada reflexiva acerca de la no neutralidad de la ciencia y sus efectos sobre las vidas de las personas, como acabamos de analizar.



Para profundizar en esto, proponemos la lectura del artículo **“La ciencia en la ESI: aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista”**, de Catalina González del Cerro.

¿Qué explican y qué no explican los modelos de la biomedicina?

La biología y la medicina (en adelante “biomedicina”) proporcionan modelos y teorías que pretenden explicar muchos de nuestros procesos vitales: embarazo, nacimiento y muerte; las enfermedades y sus curas; el coito, el orgasmo y la menstruación; entre otros menos obvios. Sin embargo, es importante que sepamos delimitar el objeto de estudio de la biomedicina para comprender el alcance de sus modelos y teorías.

En este sentido, entender a los cuerpos más allá de un conjunto de células, tejidos y órganos y situarlos en una trama de significados y relaciones de poder no es tarea de la biomedicina. Ésta se ocupa más bien de estudiar los cambios biofísicos y bioquímicos que ocurren a nivel celular y extracelular en distintos niveles de organización (tejidos, órganos, sistemas de órganos, e “individuo”). Nos habla de meiosis y mitosis, nos habla de secreciones, procesos inmunológicos y endocrinológicos, entre otros. Ahora bien, cómo experimentamos esos procesos las personas, cómo se forma la identidad de cada cual, lo que pensamos y lo que sentimos sobre nuestro cuerpo y sus capacidades, no forma parte de los modelos y teorías de la biomedicina. Cuando así se pretende, es decir, cuando los procesos fisiológicos, endocrinológicos, etc., se presentan como lo que explica o lo que ocasiona determinado comportamiento o rasgo identitario de una persona o grupo humano, se cae en lo que llamamos “biologización de lo social”. La experiencia de otras disciplinas muestra que las emociones y sentimientos están moldeados por nuestro entorno cultural, incluso aquellas reacciones que consideramos más viscerales, reflejas o instintivas como el asco (náuseas), el vértigo (mareos) y el dolor.

Cuando se pretende explicar únicamente desde un punto de vista biológico -supuestamente objetivo y neutral- características que

exceden a la biología, como por ejemplo la identidad de género de una persona, se tiende a remitir a una supuesta “naturaleza humana”. Cuando alguna característica de orden cultural se inscribe en lo que se llama “naturaleza humana” se vuelve normativa, obligatoria, entonces, se patologiza aquello que se considera “diferente”: se patologiza la diversidad. Y a la vez, se asume una postura que es determinista, pues se considera que dichas características son parte de un destino biológico inamovible, inevitable, que es así. Para ilustrar con ejemplos simples: si creemos que nuestro deseo sexual depende de una hormona (testosterona) o un órgano (pene), ¿qué pensamos de las personas asexuales? Si pensamos que el deseo de filiación depende de la capacidad de gestar, ¿qué pensamos acerca de los padres o madres que adoptaron? ¿acaso no pueden tener deseo de cuidar a sus hijos?

Se cree que la biomedicina explica “la verdad” acerca de los cuerpos, en vez de asumir que son explicaciones que nos permiten entender y pensar acerca de los fenómenos, que nos permiten iluminar algún aspecto de esos fenómenos, pero no la totalidad de los mismos. Las explicaciones de lo que pasa a nivel molecular del cuerpo de unx individux de la especie humana no son la causa de que seamos quienes somos. Lo que sí es dable asumir es que el conocimiento de esos procesos, la comprensión de nuestras fisiologías, ensanchan los límites de nuestra autonomía sobre el propio cuerpo. Por eso, es importante propiciar en el aula de Biología y EPS discusiones respecto de qué explican dichas disciplinas y qué no.



Para profundizar en las enseñanzas sobre el cuerpo en la escuela y su relación con la ESI, recomendamos escuchar la entrevista a Micaela Kohen, Profesora de enseñanza media y superior en Biología (FCEN, UBA) y Doctora en Biología en el área de Didáctica de las Ciencias.



El sexo no es un “dato” biológico

Decíamos antes que la biomedicina como conocimiento científico interpreta y ordena a los cuerpos a partir de categorías binarias. Se habla de dimorfismo sexual y se asume que tener ciertos “caracteres sexuales”, como por ejemplo los genitales externos (pene-vulva) o las gónadas (testículos-ovarios), nos hace varones o mujeres, y en consecuencia masculinos o femeninos.

Sin embargo, existen personas que nacen con “caracteres sexuales” que varían de los estándares o promedios “femeninos” o “masculinos”, a estas personas se las llama intersexuales (Cabral y Benzur, 2005; Cabral, 2009). Hablamos por ejemplo de personas que nacen con pene y útero o con vagina y testículos, entre muchas variaciones posibles. La biomedicina clasifica a estos cuerpos que “no encajan” como patológicos y en general se los interviene para que cumplan con la “norma”. Es decir, que la biomedicina participa en la construcción de este binarismo, interviniendo sobre los cuerpos que no puede clasificar fácilmente. Vemos así que las categorías de clasificación se confunden con “la realidad”, lo cual tiene importantes consecuencias sobre la vida de estas personas.



Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex: un diálogo introductorio a la intersexualidad. *cadernospagu*, (24), 283-304.

Cabral, M. (editor) (2009). Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano. Córdoba, Editorial Anarrés.

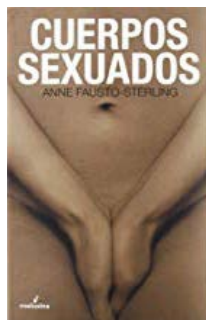
Resulta sumamente necesario reflexionar acerca de por qué en estos casos parece más válido intervenir estos cuerpos para que se ajusten a lo esperado en lugar de modificar nuestros sistemas de clasificación y de comprensión de los sexos.



¿No sería más lógico separar la presencia de ciertos “caracteres sexuales” de la idea de varón o mujer? ¿Por qué cuesta tanto permitirnos pensar que existen otras posibilidades de nombrar a los cuerpos? ¿Por qué necesitamos clasificar a las personas en varones o mujeres? ¿A qué es funcional esta clasificación? Estos son algunos interrogantes que podemos trabajar en clase, de forma tal de mostrar que la biodiversidad es mucho mayor de lo que nuestras clasificaciones permiten comprender.



Para seguir reflexionando al respecto, sugerimos la lectura del libro *Cuerpos sexuales* de la bióloga estadounidense Anne Fausto Sterling.



El lenguaje que usamos en clase importa

En relación con lo que planteamos en los apartados anteriores, resulta primordial prestar atención al lenguaje que utilizamos cuando enseñamos Biología y EPS, ya que la forma en que nombramos las cosas tiene efectos materiales y simbólicos sobre las mismas. A continuación, presentamos algunos ejemplos que muestran la necesidad de problematizar el lenguaje que utilizamos en clase.

¿Por qué hablar de “sistemas genitales” y no de “aparatos reproductores”?

Por un lado, pensar que estamos formados por aparatos responde a una lógica mecanicista donde el cuerpo puede compararse con una máquina.

Por otro lado, la noción de sistemas “reproductores” nos plantea la idea de que los genitales tanto internos como externos tienen como motivo de ser la reproducción. Sin embargo, los sistemas genitales están involucrados también en el placer, en el orgasmo y en la interrupción del embarazo, entre otras funciones. Por ejemplo, el clítoris es un órgano cuya función no está relaciona-

da con la reproducción, sino con el placer. A pesar de su rol en el orgasmo de personas con vulva, es un órgano que no se suele nombrar en la escuela. A continuación se muestra una representación del clítoris, donde se observa su anatomía.

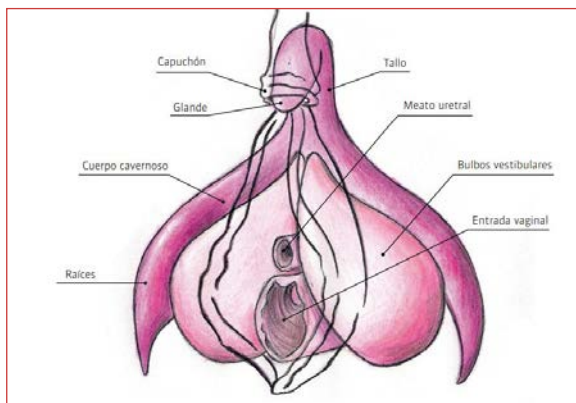


Imagen extraída de "El clítoris y sus secretos"
(Guía Didáctica producida por la Universidad de Vigo, 2013).



Lameiras Fernández, M., Carrera Fernández, M. V. y Rodríguez Castro, Y. (2013). **El clítoris y sus secretos**. Vigo, Difusora de Letras, Artes e Ideas, Universidad de Vigo.



¿Y si abandonamos las clasificaciones binarias “masculino”/“femenino”?

Muchas veces escuchamos hablar acerca de caracteres femeninos y masculinos. Hablamos de genitales masculinos y femeninos, de hormonas sexuales masculinas y femeninas, entre otros. Al referirnos a elementos de la fisiología humana, clasificándolos de esta manera, estamos incurriendo en lo que más arriba llamábamos biologización de lo social: estamos asumiendo que la identidad de género de una persona puede explicarse por la presencia de una hormona o de un determinado genital. Sin embargo, la presencia de una hormona solo puede explicar -parcialmente- la presencia de algunas características físicas. Tanto la masculinidad como la feminidad son construcciones sociohistóricas que exceden a lo biológico. La identidad de género de una persona es mucho más compleja.

Tanto la masculinidad como la feminidad son construcciones sociohistóricas que exceden a lo biológico. La identidad de género de una persona es mucho más compleja.

La biomedicina se ocupa de procesos vitales a nivel fisiológico, dando cuenta de lo que pasa a nivel celular, de los tejidos, de los órganos, pero nada de esto permite prever nada acerca de la identidad y el deseo de las personas que experimentan estos procesos. Por eso, nuestra propuesta es abandonar toda mención a “lo masculino” y “lo femenino” cuando hablamos de procesos fisiológicos, en la medida en que masculino y femenino son conceptos que aluden a significados sociales que no son unívocos, y no de hecho no describen lo que efectivamente pasa fisiológicamente, o lo que se quieren nombrar. Por supuesto, no se trata de ignorar que en materiales de texto y en muchos otros ámbitos encontrarán estos conceptos, sino de permitirnos problematizarlos en el aula e incluso buscar nuevas formas de nombrarlos con nuestrxs estudiantes.

El enfoque de la ESI transforma los objetos de enseñanza de la Biología y la EPS

La ESI como política pública propone un horizonte alentador en la enseñanza de la Biología y la EPS con perspectiva de género, pues tensiona tanto el modelo biomédico como así también el monopolio de estas asignaturas en el desarrollo de contenidos vinculados a las sexualidades en las escuelas.

Mucho de lo aquí expuesto son reflexiones que muestran que el conocimiento científico que proviene de estos campos contribuye a reproducir estereotipos de género y relaciones de poder. Enseñar acerca de los cuerpos y las sexualidades desde el enfoque expuesto permite transformar los objetos de enseñanza y hacerlos más accesibles a nuestrxs estudiantes. Hasta aquí intentamos exponer la importancia de problematizar estos contenidos, entendiendo que la forma de comprender nuestros cuerpos impacta sobre la forma en que los vivimos.

Bibliografía

Cabral, M. (editor) (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Anarrés.

Cabral, M. y Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex: un diálogo introductorio a la intersexualidad. *cadernospagu*, (24), 283-304.

Fainsod, P. y Busca, M. (2017). *Educación para la salud y género. Escenas del currículo en acción*. Buenos Aires, Homo sapiens.

González Del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Buenos Aires, Homo sapiens.

Grotz, E. y Kohen, M. (2018). Clase 5: Enseñar ESI en el aula de Biología. En *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Jordan, B. (1993). *Birth in four cultures. A Crosscultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States*. Ohio, WavelandPress.

Formación Ética y Ciudadana y la Filosofía

Susana Zattara
y Luis Di Marino

La ESI en la Formación Ética y Ciudadana y la Filosofía

¿Cuáles son los interrogantes que introduce la ESI con perspectiva de género en el campo disciplinar?

Sabemos que la escuela pública en nuestro país tuvo como objetivo -desde sus comienzos- la formación de ciudadanxs que pudieran ser votantes racionales, para legitimar a los sectores gobernantes en un sistema democrático. Sin embargo, esta formación se declaraba neutral, ocultando que eran los sectores dominantes -varones, blancos, urbanos, clase media- quienes le ponían contenidos a la ciudadanía universal. Así, la formación ética y política presenta desde su conformación una complejidad de debates, siempre en torno a las ideas de los grupos hegemónicos sobre quiénes son lxs ciudadanxs de la democracia liberal y qué necesitan saber. En esta área convergen debates de diversos campos disciplinares como la filosofía, el derecho y algunas categorías de las ciencias sociales. Hoy podríamos decir que el propósito formativo de enseñar Formación ética y ciudadana en la escuela secundaria es que lxs estudiantes construyan criterios para actuar en las prácticas sociales y en las relaciones de poder. En ese mismo sentido la filosofía implica el filosofar; reflexionar, preguntarse poniendo en duda todo lo que está establecido.

Por su parte, la crítica feminista y los estudios de género, representan una importante contribución respecto de la crítica a la filosofía política moderna. Así, desde las primeras formulaciones de los feminismos sobre las ciudadanías diferenciales, la cuestión de quiénes son lxs sujetxs de derecho de las democracias, quiénes son consideradxs ciudadanxs fue complejizándose, como así también las luchas por el reconocimiento de lxs sujetxs comprendidos en las normativas sociales, o sea la deconstrucción de una “normalidad” en términos de cuerpos, género y sexualidades (con su interseccionalidad de raza, etnia, clase). Esto nos plantea la necesidad de reconocimiento de una multiplicidad de sujetxs políticxs: lesbianas, gays, trans, travestis, intersexuales, bisexuales, queer...

En esa misma línea el feminismo ha planteado una crítica a la epistemología clásica, reivindicando la concepción de epistemologías situadas:

La epistemología situada reconoce la importancia de explicitar el lugar desde el que se habla y se conoce. En este sentido, advierte sobre la responsabilidad de todo conocimiento de no asumir un punto de vista pretendidamente universal u objetivo. El concepto de “conocimiento situado” se lo debemos a Donna Haraway (1994), quien enfatiza la necesidad de explicitar desde qué punto de vista estamos produciendo conocimiento y por qué.



Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.



Entonces cabe preguntarse: ¿Cómo abordar la ESI con perspectiva de género en las materias que comprende el área de Formación Ética y ciudadana (FEyC) -Cívica, Derecho, Filosofía, Formación Ética-? ¿Se tratará de trabajar los derechos sexuales y reproductivos? ¿o de incorporar al movimiento feminista y a los movimientos sociosexuales como parte de la historia del Derecho? ¿O de abrir preguntas sobre las nociones clásicas de ciudadanía, justicia e igualdad? Todas estas cuestiones -de diferentes maneras- forman parte de la propuesta.

Sin embargo, transversalizar las contribuciones de los estudios de feministas y de género implicará repensar quiénes son lxs sujetxs de la ciudadanía, ¿cuáles son las relaciones de poder en las que se constituyeron las leyes que regulan los “derechos ciudadanos”? Cómo el devenir de los movimientos sociales fue disputando las normas que rigen las vidas cotidianas en la convivencia social, logrando una ampliación de derechos hacia el reconocimiento de una pluralidad de sujetos políticos. En ese camino vamos a discutir la supuesta universalidad de la ciudadanía historizando su origen liberal/individualista. En consecuencia, será preciso cuestionar la imparcialidad de la justicia liberal. Para llevar a cabo esta tarea se realizará una presentación de los principales nudos que los feminismos y los movimientos de la disidencia sexual aportan para transversalizar este enfoque de la ESI tanto en las materias que constituyen la Formación ética y ciudadana-derecho, como en el dictado de Filosofía.

Nudos conceptuales de los estudios feministas, de género y queer que realizan críticas a los contenidos de las áreas FEyC y Filosofía

La universalidad de los conceptos de ciudadanía/ La contradicción entre el ciudadano abstracto y las experiencias encarnadas

La ciudadanía tradicionalmente es concebida como un estatus que se confiere a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y

obligaciones que implica. Las filósofas feministas han criticado la noción de cuerpos abstractos para referirse a “los ciudadanos” y nos hablan en cambio de ciudadanías diferenciadas.

Siguiendo las reflexiones de Alejandra Ciriza (2007), la abstracción de los cuerpos reales de sus marcas de identidad, que sostiene la supuesta neutralidad/imparcialidad de la tradición moderna y liberal, construye la ciudadanía desde los parámetros del varón, propietario, blanco, heterosexual, occidental.



Ciriza, A. (2007). ¿En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir. En Guillermo Hoyos Vásquez (editor), *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Clacso, Buenos Aires.

De este modo, en la invisibilización de las dimensiones de las experiencias de lxs sujetxs beneficiarixs de los derechos, se refuerzan dos sentidos vinculados entre sí. Por un lado, se produce una omisión de las experiencias de los cuerpos; condicionantes que conllevan diferencias y desigualdades. Por otro lado, se legitima un sentido de una posible estabilidad de los cuerpos, entonces desde un punto abstracto universal se propone una única forma posible de justicia, de identidad, de igualdad, de ética y de ciudadanía.

Así, en el cuerpo abstracto, en la ciudadanía abstracta, las marcas de clase social, de etnia, de sexo-género, de edad, se diluyen. Este proceso ha resultado funcional a la legitimación del orden moderno y capitalista. Al despojar la referencia a los condicionamientos materiales y simbólicos, la ciudadanía abstracta refuerza, en la ficción jurídica de la igualdad formal, una concepción de individuos libres e iguales ante la ley. Pensemos que una mujer travesti tiene la libertad política de denunciar un abuso hacia su persona, pero no es igual ante la ley que otras personas, ya que por su condición socio sexual, su palabra será descalificada y su

acceso pleno a la justicia será imposibilitado. Entonces, desde el desconocimiento de las distancias entre la libertad política y la igualdad formal, esta ficción conlleva la consolidación de un orden de relaciones que justifica las desigualdades como resultados de diferencias naturales y que explican la relación de inferioridad/superioridad en términos de tutela de algunos y algunas (niños, mujeres, disidencias sexuales...).

Pensar en ciudadanías diferenciadas/jerarquizadas implicaría, no solamente observar lo incluido en el derecho formal, sino también analizar críticamente las relaciones de poder dentro de una sociedad, reconociendo a los grupos históricamente vulnerados (en nuestro caso particular, aquellos que lo son por su condición de género y/o sexualidad).



"Si me querés, quereme trans"

Este documental muestra las vidas de algunxs personas de los grupos vulnerabilizados en función de su sexo-género. Trata acerca de las problemáticas sociales que atraviesa la comunidad trans en Córdoba.



Justicia imparcial / justicia contextual

La Formación Ética y Ciudadana se concibe como un espacio pedagógico tendiente a la reflexión sobre los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. Desde los lineamientos, y como uno de los propósitos de este espacio curricular,

se propone la formación de una mirada autónoma que promueva la reflexión en torno a la justicia tomando como marco los derechos humanos. Lo mismo sucede desde los marcos curriculares de la filosofía definida como

“

... un ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado, al punto de comprometer la propia subjetividad”.

Diseño curricular de provincia de Bs. AS. 2011.
Filosofía 6to año.

Entonces, transversalizar la ESI en estos propósitos, implica incluir las pedagogías feministas contemporáneas desde las cuales se asume la convicción de que el grado de autonomía en los procesos de construcción de conocimientos, como así también en la toma de decisiones, se encuentra anudado a los condicionamientos socio-históricos de lxs actorxs sociales. Es decir, las posibilidades de construcción de una mirada autónoma de una niña de sectores populares habitante de una provincia del interior del país, será mucho más compleja de lograr que la autonomía de un niño de sectores medios urbanos (solo considerando el sexo-género, la clase, el contexto social en que desarrollan sus experiencias). De esta manera, sostenemos que las posibilidades de autonomía se encuentran desigualmente distribuidas.

Por esta convicción anteriormente señalada planteamos que es necesario historizar las relaciones de poder que conlleva llegar a ser ciudadano/a en occidente.

La historización de una relación de poder implica el estudio de la historia de la ciudadanía, el derecho y la filosofía como construcciones clasistas, patriarcales y racistas. Así, este plano visibiliza la necesidad de pensar qué lugar da la pedagogía a la inclusión de una perspectiva que habilite la problematización de las relaciones de poder y de la regulación de sexo-género presente en las normas que clasifican lo justo y lo injusto. Respecto de la

concientización, en otro plano vinculado al anterior, necesitamos recapacitar sobre la práctica pedagógica preguntándonos si se permite cuestionar los procesos clasificatorios que definen quién puede decir que algo es justo o no y cuándo lo puede decir.

Remitimos aquí al desocultamiento de la “autonomía de decisión” como acto de libertad, que plantea la noción de la construcción social del cuerpo; esto es, la autonomía para la actuación en la liberación depende de las “posiciones de sujetos”, constituidas en relaciones de poder desiguales de género, sexo, raza, clase, etnia.

Como venimos diciendo, los feminismos al hablar de ciudadanías desiguales han cuestionado también el concepto de justicia imparcial de la modernidad, ampliando la reflexión sobre qué implica una justicia democrática.

Las tres dimensiones de la justicia

Nancy Fraser (2006) delimitó tres dimensiones de la justicia. La primera, caracterizada por la búsqueda de *redistribución*, la segunda por el *reconocimiento* y la tercera es la *representación*. En otras palabras: la dimensión *distributiva* de la justicia económica cuya injusticia se expresa en la explotación, la marginación económica y la privación de bienes materiales para llevar una vida digna; la dimensión del *reconocimiento*, cuya injusticia implica la inferiorización de ciertos grupos sociales producida por las pautas culturales circulantes en los sistemas jerárquicos institucionalizados -educativo, judicial, de comunicaciones- y se expresa en el no reconocimiento y el irrespeto; finalmente la dimensión política de la *representación* tiene que ver con las cuestiones de inclusión y procedimiento, es decir la injusticia se da cuando se crean fronteras para que determinados grupos sociales no puedan expresar sus reclamos.

Sintetizando, para Nancy Fraser, las dimensiones de la justicia son: la redistribución, el reconocimiento y la representación. Entonces, alcanzar la justicia implica la presencia simultánea de

las tres dimensiones. Pensemos por ejemplo en la ciudadanía de una mujer indígena, wichi cuando reclama por su derecho a una educación que contemple su diversidad lingüística. En el plano de la redistribución y el reconocimiento sus condiciones de vida son de pobreza; falta de acceso a trabajo digno por pertenecer a un género y a una etnia desvalorizada en el país, y sus reclamos “caen en saco roto”, al no estar representados los pueblos originarios como grupo en los órganos de gobierno (poder legislativo).



Para profundizar en estas problemáticas recomendamos lecturas del feminismo decolonial, entre ellas el texto de Mignolo, W. (2014). Introducción ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? En: *Género y descolonialidad*. CABA, Del Signo.



Estas dimensiones de la justicia democrática aún conservan un “sesgo liberal” respecto de la universalidad de los procedimientos; se podría decir que avanzan en la complejización de lo que para el aparato jurídico liberal es la justicia imparcial (igualdad ante la ley). En ese sentido, más que proyectar una “justicia imparcial”, una parte importante de la teoría feminista se ha dedicado a mostrar el modo diferenciado, inequitativo y hetero-cis-

patriarcal del derecho y la educación ciudadana. Desmontar sus pretendidas bases universalistas, no solo ha obligado a desmantelar el carácter interesado y estratégico que se oculta detrás de la idea de un sujeto o un ciudadano abstracto, universal o ideal, sino que también implica pensar a la ética y la política por fuera de las coordenadas liberales del sujeto autónomo. En este sentido, afirma Judith Butler, filósofa y activista norteamericana, es necesario pensar no solo en la autonomía de lxs sujetxs, sino en su carácter relacional e interdependiente. Asentar un pensamiento de la filosofía, la ética, la política y la ciudadanía en el carácter vincular y precario que nos une a lxs otrxs es un modo de desbordar la lengua del derecho y su lógica de la autonomía.

La autonomía de los sujetos/ precariedad



Les dejamos la nota periodística **“No más ceguera”**, de Claudia Korol en *Página 12*, donde reflexiona sobre las maneras en las cuales la justicia se mueve en los escenarios contemporáneos. ¿De qué manera el cis-hetero patriarcado se manifiesta en el accionar judicial? ¿Es posible pensar otros modos de hacer justicia?

Pensar la filosofía, la ética y la formación ciudadana más allá del sueño moderno de un sujeto autónomo y universal, decíamos, nos obliga a recuperar y reivindicar los saberes y las experiencias de nuestros cuerpos reales y situados. Porque en esos cuerpos y experiencias situadas se encuentra la clave para deconstruir las operaciones “universalistas” y “objetivistas” del hetero-cis-patriarcado. Es también apelando a estos saberes corporales y a las experiencias colectivas que podremos pensar y favorecer una reflexión crítica de nuestra capacidad de actuar en el mundo. Judith Butler propone recuperar este saber corporal y la experiencia de la precariedad que le es propio como un nuevo horizonte para la ética y la política:

“

Sin embargo, mi propósito es afirmar que, si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y a la pertenencia social”
(Butler, 2010: 15).

Reflexionar sobre la interdependencia y la precariedad que nos constituye tanto como seres biológicos como seres sociales, sostiene la filósofa, es un modo de desbordar la lengua del derecho y el presupuesto de un sujeto autónomo e independiente que subyace a la misma. Al centrarnos en las constitutivas relaciones de dependencia que hacen a los sujetos (tanto en lo que refiere a sus vínculos con los otros, como así también su relación con las instituciones, el derecho, el medioambiente, las condiciones de infraestructura, etc., que sostienen nuestras vidas), la cuestión de la autonomía se ve desplazada por el problema ético y político de la precariedad compartida, tanto individual como colectiva. Esta precariedad nos es accesible en nuestras experiencias cotidianas, por ejemplo, cuando requerimos del cuidado de otros por una enfermedad o cuando necesitamos de asistencia y apoyo para construir algo o llevar a cabo algún plan.



Examined Life. Extracto de la conversación entre Judith Butler y Sunaura Taylor (escritora, artista y activista norteamericana)

Este material está destinado a pensar los modos en que el dispositivo arquitectónico contribuye a una distribución diferencial de la precariedad, en tanto vuelve accesible el espacio público, puntualmente la calle, para los cuerpos que cumplen estándares capacitistas (las capacidades corporales esperadas), mientras que inhabilitan a otros cuerpos.



Pensar los bordes del derecho y la lengua ciudadana nos permite recuperar esa dimensión de las prácticas cotidianas que se liga a nuestra vida diaria y a los modos en que construimos nuestro modo de ser y de estar en el mundo, de habitarlo. Una reflexión respecto de las formas en que en el aula se sostienen o no los ideales de unxs sujetxs autónomxs, desencarnadxs, así como visiones normativas sobre el género y la sexualidad, puede ser una oportunidad de discutir las maneras en que los vínculos entre estudiantes, o entre estudiantes y docentes, reproducen y refuerzan la distribución diferencial de la precariedad.



Una tarea ética y política en las instituciones educativas es pensar el modo en que los ideales liberales e ilustrados de la autonomía y la ciudadanía universal permean y constriñen nuestros modos de producir, colectivizar y circular el conocimiento. Esta reflexión en torno a las propias prácticas es un modo crítico y de-construtivo de pensar la filosofía, la ética y la formación ciudadana.

La ESI y los contenidos de Formación Ética y/o Ciudadana, Derecho y Filosofía

Una ESI con perspectiva de género y sexualidades implica la denuncia sistemática de las relaciones patriarcales y heteronormativas de poder. Específicamente en la Formación ética y ciudadana se trata de des-cubrir las relaciones de poder en los “cuerpos de conocimiento legales y normativos”, señalando las relaciones de género hegemónicas subyacentes a las recomendaciones en materia de familias, maternidades, paternidades, filiaciones, parejas, identidades... Y en esa misma dirección, develar las arbitrariedades genéricas injustas hacia los cuerpos feminizados y precarizados; en pos de una justicia curricular (Connell, 1997) que denuncie las voces desiguales dentro de las aulas, que dé voces a los cuerpos disidentes y diversos.

Raewyn Connell es una socióloga y pedagoga transexual australiana. Tal como reza en su propia página web “hizo su transición formal ya en edad avanzada. De modo que la mayor parte de sus primeros trabajos se publicaron bajo el nombre de género neutro: R. W. Connell”. Sin embargo, también circulan trabajos que la nombran –todavía– con su *deadname*. (“Deadname” es una expresión acuñada por el movimiento trans, su traducción es “nombre muerto”, en el sentido de “nombre en desuso”, para referir al nombre de pila registrado en los documentos hasta la rectificación por identidad de género).



En el siguiente hipervínculo encontrarán un artículo que resume su propuesta pedagógica de una justicia curricular, elaborada en el libro *Escuelas y justicia social* (1997).

Connell, R. (2009). *La justicia curricular. Buenos Aires*, Flacso, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.



En el sentido que venimos señalando, analizar el **nuevo Código Civil** en sus artículos de Familia y adopciones puede ser un potente ejercicio.

La ESI en la filosofía y la formación ética y ciudadana desde una perspectiva de géneros y sexualidades tomará las críticas de las epistemologías feministas para deconstruir las concepciones de ciudadanía, igualdad, justicia. Estudiará al derecho como una construcción social visibilizando las luchas de los movimientos feministas y de las disidencias sexuales en la sanción de las leyes que amplían las normas de género. Desde una justicia curricular construirá criterios para actuar interrogando sobre las diferencias en la autorización de las voces según se porten cuerpos más o menos inteligibles.

Bibliografía

Butler, B (2015). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires, Paidós.

Butler, B. (2010). *Marcos de guerra. Vidas lloradas*, trad. B. Moreno Castillo. Buenos Aires, Paidós.

Ciriza, A. (2007). ¿ En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres. Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir? En Guillermo Hoyos Vásquez (editor), *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires, Clacso. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/19Ciriza.pdf>>

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Issue 1, Article 8. En línea: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>>

Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*, trad. M. Allende Salazar. Buenos Aires, Paidós.

Foucault, M. (1996). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*, trad. M. Soler. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Maffía, D. (2004). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Buenos Aires, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Buenos Aires. En línea: <dianamaffia.com.ar/archivos/contra_las_dicotomias.doc>

Maffía, D. (2007). Sujetos, política y ciudadanía. En Chaher, S., & Santoro, S. *Las palabras tienen sexo: introducción a un periodismo con perspectiva de género*. Buenos Aires, Argentina, Artemisa Comunicación.

Morgade, G.; Fainsod, P. y Zattara, S. (2012). *Género y sexualidades: experiencias curriculares en la Formación Ética y Ciudadana*. Ponencia en XXI Jornadas de Historia de las Mujeres. San Juan, Argentina.

Preciado, P. (2015). *Testo yonki*. Buenos Aires, Paidós.

Zattara, S. (2018). *Formación ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social*. Col. La Lupa de la ESI. Rosario, Homo Sapiens.

Lengua y literatura

Valeria Sardi

De creencias, mitos y representaciones asociadas a la ESI en lengua y literatura

En espacios de formación docente inicial, de desarrollo profesional docente como así también en conversaciones e intercambios entre docentes de escuelas secundarias o de otros niveles educativos es habitual escuchar comentarios sobre la ESI y la enseñanza de la lengua y la literatura que dan cuenta de ciertas creencias, mitos y representaciones asociados, en algunos casos, a miedos e inquietudes respecto de la inclusión de esta perspectiva en las aulas.

Algunos de ellos son:

- La perspectiva de género en la enseñanza de la lengua y la literatura es una moda que se instaló a partir del fenómeno del Ni una menos. Es un discurso políticamente correcto acerca de los géneros y las sexualidades, pero no aporta nada serio a la escuela.
- Es un tema que puede trabajarse un día o, a lo sumo, una semana (eso asociado a la Semana de la ESI que se implementó en la provincia de Buenos Aires desde hace tres años, y en CABA desde este año).
- Es un tema de mujeres, solo les interesa a ellas. O a gays y lesbianas, por su condición sexual.
- Es un contenido para abordar en Biología o Ciencias Naturales, no en Lengua y Literatura.
- Miedos con respecto a planteos o sanciones que puedan surgir de las familias de lxs estudiantes a partir del abordaje

de los contenidos de la lengua y la literatura vinculados con los contenidos de la ESI. Y, en relación con ello, ¿los docentes se preguntan ¿qué hacer cuando hay quejas de las familias? ¿Cómo resolver esas contingencias en las instituciones?

- Lxs docentes dicen que “no están preparadx” para abordar estos contenidos porque la formación docente no les dio las herramientas. Y, en relación con esto, existe la preocupación de cómo hacer si lxs estudiantes en las clases relatan situaciones de abusos o de violencias a partir de las lecturas de textos literarios o de los contenidos de la lengua y la literatura que se estén abordando.
- Solo en algunos espacios educativos es posible abordar la enseñanza de la lengua y la literatura desde la perspectiva de género y la ESI.

¿De dónde vienen estos mitos? ¿Cuál es su origen o a qué responden?

Una primera cuestión a considerar es que nos encontramos con discursos que dan cuenta del borramiento de la dimensión sexuada de los saberes y, por otro lado, de la dificultad del reconocimiento de la propia identidad sexuada de lxs docentes que atraviesa sus modos de hacer. Esto está vinculado a lo que Guacira Lopes Louro en su texto “Pedagogías de la sexualidad” (1990) denomina “des-sexualización”, es decir, una tradición de enseñanza donde hay una normativización de los cuerpos, los saberes y las prácticas que llevan a la invisibilización de la dimensión sexuada, la instauración de la heterocisnormatividad y la puesta en juego de mecanismos de segregación de las identidades sexuales diversas.

Por otro lado, en estas creencias se observa cierto desconocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral, en tanto su enfoque busca que los contenidos de la ESI estén presentes en todas las disciplinas escolares y en todos los niveles educativos. Y, en relación con ello, se vuelve a una mirada biologicista, medicalizada y preventiva (Morgade y Alonso, 2008) de los saberes sexuales recludos en la asignatura Ciencias Naturales.



- **Ley de Educación Sexual Integral**
- Morgade, G. (2008). **La hora de los cuerpos**. Las 12. Buenos Aires, *Página 12*.
- **Lineamientos curriculares para la ESI**

Saberes disciplinares, generizados y sexuados

En relación con las últimas tres creencias, vale la pena volver la mirada sobre lo que se sabe y lo que no se sabe; es decir, de lo que se trata es de enseñar Lengua y Literatura, los saberes específicos que poseen lxs profesorxs de lengua y literatura. En este sentido, este planteo nos lleva otra vez a la necesidad de volver a poner en el centro a los saberes específicos cuando pensamos en la enseñanza de la lengua y la literatura desde la ESI. Se trata de proponer una mirada transversal respecto de los saberes disciplinares y los modos de hacer en los contextos de la práctica. Asimismo, y en relación con el miedo a las injerencias familiares en la escuela, estas posibles situaciones no son privativas de la ESI sino que, en algunas instituciones, forman parte de la cultura escolar. Y, además, como profesorxs de Lengua y Literatura no podemos prever qué sentidos, hipótesis de lectura o interpretaciones posibles pueden surgir en una clase con un texto literario; lxs lectorxs leen desde sus experiencias socioculturales y biográficas y, como docentes, no podemos establecer sentidos correctos e incorrectos, sino, por el contrario, se trata de abrir el juego a múltiples lecturas –aunque puedan aparecer experiencias traumáticas que pueden generar incertidumbre en la mediación didáctica de lxs docentes.

De allí que nos interesa recuperar, en relación con la mirada sobre los saberes específicos de la disciplina Lengua y Literatura, la propuesta de Lopes Louro de “hacer queering el currículum” (2012), es decir, “extrañar el currículum” en el sentido de

“

(...) pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese ‘cuerpo de conocimientos’, en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento (2012: 115).



El texto “‘Extrañar’ el currículum”, de Guacira Lopes Louro, forma parte de la publicación *Enseñar filosofía, hoy*, compilada por María Cristina Spadaro, con la colaboración de María Luisa Femenías.

Lopes Louro, G. (2012). “Extrañar” el currículum. En: Spadaro, María Laura (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Edulp.

Se trata de repensar los modos en que el conocimiento disciplinar se presenta y se configura, romper con cierta concepción binaria –legítima e ilegítima– de los saberes para dar lugar a una mirada disruptiva respecto de los conocimientos instituidos donde la dimensión sexo-genérica tenga un lugar, donde podamos pensar los saberes disciplinares en tanto saberes generizados (Sardi, 2017 a), atravesados y constituidos por la dimensión sexualizada. En este sentido:

“

Se trataría, entonces, de problematizar cómo se piensan los saberes específicos a la luz del género y las sexualidades, no solo en términos de qué saberes son legitimados socialmente en determinado contexto sociohistórico sino también en relación a cómo docentes y estudiantes se vinculan con ellos, imaginan la enseñanza y ponen en juego la apropiación.

Es decir, repensar en términos generizados los sustentos epistemológicos de la disciplina implica detener la mirada en cómo se aborda la lengua y la literatura a partir de recuperar la centralidad de lxs sujetxs y sus modos de apropiación, considerar y legitimar las lecturas emergentes de estudiantes (...) en las aulas, detenerse a analizar los modos en que se dan los intercambios lingüísticos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, revisar el canon de lecturas escolares en términos de analizar si se tienen en cuenta las producciones literarias de escritoras mujeres como un modo de desestabilizar la hegemonía masculina, reflexionar sobre cómo el discurso pedagógico muchas veces se configura desde una perspectiva heteronormativa y androcéntrica, entre otras cuestiones. De algún modo, se trataría de poner el foco en la revisión de saberes y prácticas que constituyen los rasgos particulares de nuestra disciplina a lo largo del tiempo (8) (Sardi, 2017b: 8).



Sardi, V. (2017a). Prácticas en terreno/ prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires, GEU.



Sardi, V. (2017b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*. La Plata, Edulp.



En otras palabras, el currículum no puede ser pensado como algo dado y neutral sino, por el contrario, es necesario mirarlo con desconfianza, revisar los modos de organización de los saberes, visibilizar aquellos que han sido omitidos históricamente, poner de relieve epistemologías minoritarias.

Y, en este sentido, volver a mirar los saberes disciplinares a la luz de nuestros propios modos de conocer, atravesados por nuestras inscripciones identitarias, nuestros recorridos vitales, formativos, sexuados, generizados.



¿Cómo estas dimensiones están presentes cuando leo un texto literario?, ¿cómo atraviesan mis escrituras?, ¿cómo se visibilizan en mis modos de hablar?, ¿cómo nutren mis modos de apropiación del conocimiento? ¿Cómo se presentan los saberes disciplinares a lo largo de la formación docente? ¿Qué lugar tienen las epistemologías feministas en los programas de las asignaturas del plan de estudios? ¿Qué sentidos en disputa en relación con la dimensión sexo-genérica están presentes en la configuración de los corpus literarios y críticos a lo largo de la carrera? ¿Qué omisiones y presencias en relación con los saberes sexuados y generizados forman parte de nuestra disciplina en la formación docente y, luego, en el campo escolar?

O, como señalan Báez, Malizia y Melo (2017), las transformaciones en el ámbito universitario y en la formación docente nos invitan a problematizar la currícula y cuestionarla:

“

(...) ¿En qué medida son válidos los conceptos, metodologías y análisis que utilizan y producen las distintas disciplinas? ¿Qué implicaría incluir la perspectiva de género? ¿Qué revisiones epistemológicas se requieren? Proponer un currículum transformado que incluya la diversidad humana continúa siendo un desafío imposible de traducir en una única respuesta (28).



Báez, J.; Malizia, A. y Melo, M. (2017).
*Generizando la lengua y la literatura desde
la cotidianeidad del aula*. Rosario, Homo
Sapiens.



“Haciendo género”: docencia y mediación generizada en las aulas de lengua y literatura

Otra dimensión que se pone en juego a la hora de imaginar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género se vincula con la mediación docente, es decir, con cómo intervenimos didácticamente en la práctica, qué decisiones didácticas tomamos en relación con el abordaje de los saberes específicos en los contextos de la práctica y teniendo en cuenta los sujetos con los que trabajamos. Una mediación docente generizada (Sardi y Andino, 2018) que contemple las identidades diversas, los modos de apropiación sesgados por la dimensión sexogenérica, los modos en que los jóvenes “hacen género” (Molina, 2013) en las aulas; es decir, “qué sentidos, saberes y relaciones de poder se ponen en juego en la constitución de su sexualidad, y qué hace la escuela con ello” (17). Y, podríamos agregar, esos modos de hacer género se traman, también, con los procesos de aprendizaje de la disciplina, con los modos en que los jóvenes se apropian de los saberes específicos de la lengua y la literatura.

Por todo ello, la diferencia sexual y la construcción de las relaciones de género son elementos que no pueden ser soslayados cuando pensamos en la enseñanza de nuestra disciplina.

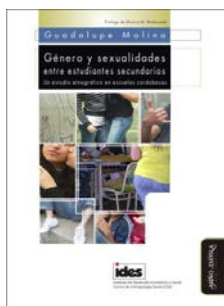
Ahora bien, nos interesa detenernos en las prácticas de enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva de género y, en relación con ellas, reflexionar a partir de las siguientes preguntas:



¿Cómo podríamos imaginar una enseñanza de la lengua y la literatura que promueva la igualdad entre los sexos/géneros? ¿Qué mirada sobre las prácticas de enseñanza y los modos de apropiación tendríamos que construir para que esto sea posible? ¿Cómo podemos configurar unos nuevos modos de pensar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género? Para ello partimos de algunas cuestiones centrales en relación con la práctica de enseñanza de nuestra disciplina.



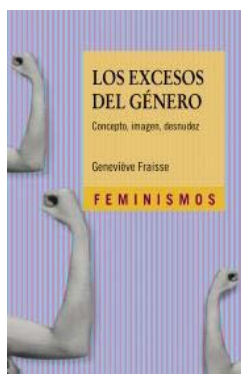
Molina, G. (2013). **Género y sexualidades entre estudiantes secundarios.** Buenos Aires, Miño & Dávila.



En primer lugar, consideramos que es necesario construir una mirada donde el género sea la lupa, el prisma, como señala Genevieve Fraisse (2016), para mirar la práctica. Es decir, la sexuación del mundo es una clave central para “leer” nuestra disciplina y el modo en que pensamos la intervención didáctica en terreno; los modos de leer, escribir y hablar en las aulas. Y, en ese mismo sentido, pensar las prácticas de enseñanza desde esta mirada incluye tener en cuenta diversas capas que, como señalan las pedagogías feministas, se trata de avanzar “disputando las definiciones sobre qué se enseña, quiénes enseñan y quiénes aprenden inscribiendo los cuerpos, las relaciones sociales en la trama sexo-genérica, y con ello reconociendo las desigualdades e injusticias desde donde se construyen” (Báez, Malizia y Melo, 2017: 29).



Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Madrid, Cátedra.



Cuando pensamos en intervenciones didácticas en contexto, una de las decisiones que tenemos que tomar es en relación con la selección de los textos literarios que abordaremos en las aulas. Existe un sentido común docente que plantea que para abordar los contenidos de la ESI es necesario trabajar con **textos literarios con conciencia de género**, es decir, aquellos textos que abordan

Ver **La Matroska**, newsletter quincenal de Verne (*El País*) en la que se tratan temas referidos al feminismo y la mujer.

explícitamente saberes de género, que presentan “modos alternativos de femineidades y masculinidades” (Sardi, 2017a: 32) o que proponen universos ficcionales que rompen con el orden simbólico androcéntrico (Bourdieu, 2001). Si bien puede ser interesante ir conformando un contra-canon generizado, consideramos que todos los textos literarios pueden ser leídos desde una perspectiva de género -aun aquellos textos que históricamente han conformado el canon escolar y que pertenecen al panteón literario nacional- si habilitamos las voces de lxs estudiantes, si proponemos preguntas que inviten a reflexionar y a construir hipótesis o claves de lectura que incluyan la dimensión sexo-générica. No se trata, entonces, de qué textos seleccionamos para trabajar en las aulas, sino que lo importante es

“

(...) recuperar la centralidad de la mediación docente, cómo intervenimos didácticamente, (...) qué buscamos generar en lxs lectorxs (...) y cómo cuando damos lugar a las preguntas, a la incomodidad, a lo inesperado podemos corrernos de lo políticamente correcto para indagar en la problematización del género y las sexualidades en el aula” (Sardi, 2017b: 14).



Capítulo “Leer” del libro *Escrito en los cuerpos* (GEU, 2019) de Valeria Sardi.



O bien, podríamos decir que este modo de pensar la práctica de enseñanza de la lengua y la literatura a partir de recuperar la dimensión personal “como objeto de enseñanza implica un trabajo de validación no de la vida individual ‘en sí’ de los sujetos sino de la trama de producción sociohistórica de la experiencia, los sentimientos y los deseos” (Báez, Malizia y Melo, 2017: 32). En este mismo sentido, podríamos decir con Ana Carou y Constanza Martín Pozzi (2017), que

“

(...) el conocimiento literario puede funcionar como un espacio para la reflexión acerca de la diversidad de expresiones afectivas y, en ese sentido, (...) [puede] reforzar los vínculos con la literatura como vías para descubrir esos múltiples modos de expresión en torno a las emociones y los cuerpos (49).



Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.



En este sentido, podemos pensar la lectura en el aula en tanto práctica intersubjetiva, sociocultural e histórica que se configura como

“

(...) la oportunidad para armar una comunidad de escucha e intercambio con otrxs, establecer interacciones sociales atravesadas por el relato de la propia identidad que, cuando se hacen públicas, fomentan la construcción de la memoria colectiva donde la dimensión sexo-genérica es constitutiva”
(Sardi, 2017b: 18).



Báez, J. y Sardi, V. (2019). *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. Buenos Aires, GEU.



Asimismo, la lectura del texto literario promueve la reflexión sobre el lenguaje en la literatura; es decir, se establece una relación entre lengua y literatura que, habitualmente, en las prácticas de enseñanza, aparece de manera escindida. La posibilidad de indagar acerca de los significados de algunos términos que puedan surgir abre un abanico de sentidos posibles que permiten establecer un vínculo entre lenguaje y perspectiva de género, enriquecido por los saberes de lxs estudiantes como usuarixs de la lengua.



Más allá del “a favor” y el “en contra”, para conocer las formas de utilización del lenguaje inclusivo en nuestro idioma, el Pequeño Manifiesto sobre el género neutro en castellano de Rocío Gómez (2016) aporta una primera sistematización. Asimismo, a partir del manifiesto, la Asamblea no binarie de 2018, elaboró una guía de uso.



Lenguaje inclusivo: guía de uso. Pequeño Manifiesto sobre el género neutro en castellano

Los intercambios lingüísticos en el aula y en la escuela están atravesados por la variable sociocultural generizada; es decir, cuando lxs estudiantes hablan y conversan entre ellxs o con lxs docentes en espacios de la sociabilidad escolar o en la vida cotidiana no solo visibilizan lingüísticamente su pertenencia sociocultural y étnica sino también cuál es su identidad sexo-genérica, su mirada sexuada sobre el mundo. Se trata de la dimensión identitaria del lenguaje, es decir, cómo el lenguaje habla de quiénes son y cómo se piensan como subjetividades generizadas. Y, en esa conversación literaria se observa cómo las lenguas chocan, se mezclan, se cruzan, se hibridan, se tensionan, se enriquecen, toman préstamos unas de otras.

Otro saber de género y disciplinar es el **lenguaje inclusivo**, es decir, la problematización en torno a cómo la gramática del castellano está configurada desde un sistema patriarcal y androcéntrico que no contempla la diversidad sexo-genérica. En este sentido, se hace necesario reflexionar acerca del uso del **lenguaje inclusivo** en las instituciones educativas y en las diferentes esferas sociales y, en relación con ello, encontrar otros modos de dar cuenta de la marca de género. Una de ellas es la utilización de la “x” que rompe con el binarismo masculino y femenino, como así también con la preeminencia del género masculino en las formas del plural. Otra forma, más discutida, es el uso de la “e” como forma in-

clusiva de la diversidad de género, pero ha sido criticada porque invisibiliza el género femenino y masculino.



Reflexiones sobre el lenguaje inclusivo



Escribir en las clases de Lengua y Literatura forma parte de las prácticas cotidianas en las aulas en tanto promueve la apropiación de saberes lingüísticos y literarios, pero, a su vez, es la oportunidad para que lxs estudiantes construyan una voz propia (Sardi, 2013), un modo singular de decir “yo” desde sus identidades escriturarias. Es decir, la escritura es una práctica que habilita la expresión de sí en tanto y en cuanto lxs estudiantes cuando escriben inscriben su propia historia y sus experiencias socioculturales.



Lxs invitamos a escribir el relato de una escena –ficcional o autobiográfica– en la que narren un rito de iniciación. La pueden contar en primera o en tercera persona.

- ¿Cómo aparecen retratadas las identidades sexo-genéricas de lx protagonistx, narradorx, lxs otrxs personajes?
- ¿Tiene la iniciación relatada sentidos asociados al sexo-género?
- ¿Qué otros saberes de la ESI podrían abordar con esta consigna de escritura?

Las *consignas de escritura* pueden ser pensadas, desde una perspectiva de género, como dispositivos que permiten “construir saberes literarios que interpelen las relaciones sexo-genéricas configuradas en el aula” (Andino, 2017: 72). Podemos pensar en “consignas de escritura de género cuando el dispositivo es atravesado por esta perspectiva en su funcionamiento didáctico” (ídem). Una consigna de escritura como ésta problematiza saberes plurales (Palermo, 2014) de lxs estudiantes atravesados por la dimensión sexo-genérica. Por ello, cuando en las clases de Lengua y Literatura proponemos consignas de escritura generizadas es fundamental poner en el centro los escritos de lxs estudiantes, compartirlos, leerlos, comentarlos en puesta en común para, a partir de allí, no solo analizar los saberes disciplinares específicos sino también problematizar y desnaturalizar los saberes de género. En este sentido, nuevamente, va a ser central cómo nos posicionamos como docentes, cómo intervenimos en la clase, cómo llevamos adelante la mediación didáctica.

Hacia una didáctica deseada y deseable

Con todo, cuando imaginamos una **didáctica de la lengua y la literatura de género** estamos pensando, entonces, en visibilizar las voces, miradas y saberes de lxs estudiantes a partir de la ruptura de ciertas lógicas de enseñanza patriarcales –que todavía persisten en las aulas con alumnxs que ocupan posiciones subalternas y silenciadas–, la conformación y validación de saberes específicos generizados, la puesta en juego del lenguaje en tanto variable sociocultural generizada, el desarrollo de prácticas de lectura, escritura y oralidad generizadas que habiliten la proble-

matización de la desigualdad sexo-genérica, la reflexión en torno a los estereotipos y representaciones sexo-genéricas cristalizadas en las aulas. Es decir, se trata de proponer una didáctica de la lengua y la literatura que promueva “la problematización de los géneros y las sexualidades, en un claro entramado con los saberes disciplinares y los modos de apropiación de los sujetos en los contextos de la práctica” (Sardi, 2017a: 40).



Lxs invitamos a mirar la película *Las horas* (2002) de Stephen Daldry, que narra tres historias que se articulan a partir de la obra literaria de Virginia Woolf.



Ver [trailer](#) de la película.

- ¿Cómo atraviesa la vida de los tres personajes la literatura de Virginia Woolf?
- ¿Cómo se construye la figura de la mujer escritora?
- Cada una de las mujeres de la historia busca poder llevar adelante su libertad creativa e individual. ¿Qué costos trae esa decisión? ¿Qué dificultades enfrentan como mujeres en sociedades patriarcales?

Bibliografía

Andino, F. (2017). Consignas de escritura de género en la escuela secundaria. En Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires, GEU.

Báez, J.; Malizia, A. y Melo, M. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Báez, J. y Sardi, V. (2019). *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. Buenos Aires, GEU.

Bonatto, A. V. y Abel, S. (2017). El “Martín Fierro” de José Hernández y “La metamorfosis” de Franz Kafka desde una perspectiva de género. Dos registros de clase. En Sardi, Valeria (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires, GEU.

Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.

Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos. En Sardi, Valeria (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*. La Plata, Edulp. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>>.

Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Madrid, Cátedra.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana, 6 tomos. México, Era.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En Spadaro, M. L. (comp.). *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata, Edulp.

_____. (1990). Pedagogías de la sexualidad. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, compilado por G. Lopes Louro. Traducido por M. Genna con la supervisión de G. Morgade. Belo Horizonte, Auténtica.

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Buenos Aires, Miño & Dávila.

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

Morgade, G. (2008). La hora de los cuerpos. En Las 12. Buenos Aires, *Página 12*.

Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires, Del Signo.

Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. En *Contextos Educativos*, 21, (2018), 83-97, Universidad de La Rioja, España. En línea: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027>>

Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires, GEU.

____ (2017a). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En Sardi, V. (coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires, GEU.

____ (2017 b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. En Sardi, V. (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*. La Plata, Edulp. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>>

____ (2013). Las huellas de la voz propia. En Bollini, R. y Sardi, V. *Cartografías de la palabra. Problemas de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, La Crujía.

____ (2011). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura En *Revista Texturas*, N° XII, Santa Fe, Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. En línea: <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Texturas/article/view/2921/4247>>

Ciencias Exactas

Enseñar ESI en el aula de Física, Química y Matemática: aportes para una pedagogía feminista de las Ciencias Exactas

Cecilia Ortmann

La mirada desde la perspectiva de género, que propone construir la Educación Sexual Integral sobre las relaciones sociales y, más en particular, sobre las experiencias educativas, nos ofrece nuevos interrogantes para indagar y pensar la enseñanza de las disciplinas. En estas páginas, invitamos a examinar la conformación de las ciencias exactas que forman parte del currículum escolar: Matemática, Física y Química, y pensar algunas formas, entre otras posibles, de incorporar la ESI a su enseñanza.

Las fuentes del currículum explícito: ¿qué se enseña en ciencias exactas?

Al igual que en otras asignaturas, la selección de contenidos a enseñar constituye un recorte intencional con fines pedagógicos de conocimientos elaborados en otras instituciones, principalmente universidades y organismos públicos avocados a la investigación científica. Ese corpus de saberes constituye la fuente principal para la conformación del currículum escolar de las ciencias exactas; selección que está condicionada por una determinada visión de la ciencia y de cómo se construye el conocimiento científico, y a su vez, de cómo se enseña y de cómo se aprende.

Si bien nuevas corrientes de la pedagogía y de la filosofía de la ciencia han comenzado a permear los métodos y paradigmas tra-

dicionales, en la actualidad aún persiste una idea de las ciencias exactas fuertemente vinculada al modelo positivista. Se trata de una concepción de la ciencia como una actividad lógica, neutral, objetiva, cuyo propósito es develar la verdad absoluta mediante la aplicación sistemática e infalible del método científico, que remonta sus orígenes al siglo XVII, cuando se condensaron los postulados de la tradición empirista de **Francis Bacon** en el surgimiento de la ciencia moderna.

La distinción baconiana entre sujeto y objeto de conocimiento, basada en una lógica de dominación y sometimiento, ha marcado, desde los inicios de la Modernidad, una determinada forma de hacer ciencia, caracterizada por una división entre el trabajo intelectual y emocional, entre lo universal y lo particular, entre lo público y lo privado. Estas características no solo son excluyentes entre sí, también están jerarquizadas en una relación donde el lado superior de estos pares está implícitamente asociado a la masculinidad hegemónica.

Ana María Bach (2015) condensa estos pares bajo la noción de “dicotomías jerarquizantes” de la siguiente manera:

Varón/masculino	Mujer/femenino
Fuerte	débil
Cultura	naturaleza
Público	privado
Razón	emoción
Objetividad	subjetividad
Hechos	valores
Números	palabras
Científico	humanista

Biografía de Francis Bacon.



Bach, A. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Mari Álvarez Lires, Teresa Nuño y Núria Solsona (2003)

explican que este modo de entender el método científico tiene consecuencias didácticas: privilegia un modelo de hacer ciencia y excluye otros, tanto en la selección de contenidos como en la forma en que se imparten. Entre estas características, un aspecto distintivo del modelo positivista de las ciencias que se desprende de la aplicación del método científico tiene que ver con los problemas de investigación considerados socialmente relevantes. Históricamente estos temas han estado vinculados a la experiencia de un sujeto social en particular: los varones occidentales, heterosexuales y de clase media o alta (Harding, 1996, 1998).

De esta forma, queda por fuera del currículum una amplia variedad de conocimientos que no responden a lo que el positivismo entiende por ciencia. Hablamos, en este sentido, del *androcentrismo de las ciencias*, concepto desarrollado a partir de numerosas investigaciones del campo de los Estudios de Género y las Epistemologías Feministas para denunciar la selección arbitraria de temas y problemas considerados valiosos por el pensamiento hegemónico heteropatriarcal.



Lires, M., Nuño, T. y Solsona, N. (2003). **Las científicas y su historia en el aula**. Madrid, Síntesis.

Harding, S. (1996). **Ciencia y Feminismo**. Madrid, Morata.



Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En Bartra, E. (Comp.) *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Reseña del texto coordinado por Ana María Bach.

Bach, A. (2015). **Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos**. En *Para una didáctica con perspectiva de género* (p. 15-58). Buenos Aires, Miño y Dávila.

El currículum implícito y las expectativas de desempeño

El androcentrismo de las ciencias incide no solo en la selección de contenidos a enseñar sino también en las dinámicas, las in-

teracciones, las formas de comunicarnos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el campo de la didáctica, nos referimos a estas dinámicas con el nombre de currículum oculto o implícito, entendiendo que estamos enseñando no solo al impartir contenidos disciplinares sino también con las imágenes, las actividades y los ejemplos que utilizamos.

Este conjunto de mensajes que tácitamente dirigimos a lxs alumnxs está impregnado por nuestras ideas y creencias acerca de qué es la ciencia y qué cualidades son necesarias para “hacer” ciencia.

“

Cuando apodamos “duras” a las ciencias objetivas en tanto que opuestas a las ramas del conocimiento más blandas (es decir, más subjetivas), implícitamente estamos invocando una metáfora sexual en la que por supuesto “dura” es masculino y “blanda” es femenino. De forma general, los hechos son “duros”, los sentimientos “blandos”. “Feminización” se ha convertido en sinónimo de sentimentalización. Una mujer que piensa científica u objetivamente está pensando “como un hombre”; a la inversa, el hombre que siga un razonamiento no racional, no científico, está argumentando “como una mujer”. (Evelyn Fox Keller, 1991: 85)



Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Alfons el Magnanim.

¿De qué manera estas ideas, estas metáforas se hacen presentes en nuestras clases? En su estudio acerca de la “fabricación escolar de las diferencias entre los sexos”, Marie Duru-Bellat (1996) señala que en las clases de Matemática, los varones y las mujeres no reciben estrictamente la misma enseñanza, tanto en el aspecto cualitativo –dado que les son dirigidos mensajes diferentes– como

en el aspecto cuantitativo –en tanto los contactos e interacciones con las estudiantes son menos frecuentes, o incluso nulos. Asimismo, las diferencias de trato por parte de lxs docentes también son más marcadas cuando se destacan: las devoluciones son mucho más efusivas y alentadoras cuando se trata de buenos alumnos que cuando se trata de buenas alumnas. Detrás de estas diferencias de comportamiento pedagógico, actúa lo que se conoce como *expectativas de desempeño o efectos de expectativa*.



Duru-Bellat, M. (1996). Orientación y resultados en las ramas científicas. En Clair, R. (Ed.). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (p. 71-88). Madrid, Libros de la Catarata.



Asimismo, numerosas investigaciones en el campo educativo (Kimball, 1989; Bonder, 1994; Morgade, 2001, entre otras) han constatado el papel que juegan las expectativas de rendimiento diferenciadas sobre mujeres y varones, especialmente en asignaturas vinculadas a las ciencias exactas y la tecnología, no solo respecto a la experiencia escolar sino también al momento de *proyectar trayectorias académicas y profesionales posibles*.



Kimball, M. (1989). A new perspective on women's Maths achievement. En *Psychological Bulletin*, 105 (2), 198-214.

Bonder, G. y Morgade, G. (1996). Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. En Clair, R. (Ed.). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (p. 117-132). Madrid, Libros de la Catarata.



Morgade, G. (2001). **Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación.** Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires, Noveduc.



La película **"Talentos ocultos"** narra la historia de tres mujeres negras que participaron en los proyectos de lanzamiento al espacio exterior de la NASA en la década de 1960. El relato pone de relieve los obstáculos encontraban a nivel institucional y los supuestos –en términos de género, de etnia, de clase– presentes en los argumentos de los distintos personajes que cuestionan la participación de las protagonistas.



Trailer de la película.

En síntesis, el currículum oculto despliega un amplio abanico de supuestos acerca de lo que se espera de lxs alumnxs e impone dos identidades como inevitables, ineludibles y excluyentes; hablamos, en este sentido, de una matriz binaria de género, que se caracteriza por asignar roles prefijados y por la creencia de que existen una "esencia femenina" y una "esencia masculina". Esta

matriz está en la génesis del método científico que planteó Bacon y permanece arraigada hasta el día de hoy.

La ESI en el currículum disciplinar de las ciencias exactas

La revisión disciplinar que les proponemos desarrollar, toma como punto de partida la construcción de una mirada crítica que nos permita identificar los principales nudos del androcentrismo en las clases de Matemática, Física y Química. De este modo, ya planteamos dos grandes dimensiones o aspectos de la enseñanza en los que se concretan los presupuestos androcéntricos: por un lado, en la metodología positivista asociada a los contenidos que forman parte del currículum explícito; por otro lado, en las interacciones con los alumnos y en las expectativas de rendimiento que depositamos en ellos.

Para avanzar en esta transformación del currículum disciplinar, presentamos a continuación tres modalidades inspiradas en las **fases interactivas del cambio curricular** que desarrolló Peggy McIntosh en la década de 1980 y que han acompañado las principales propuestas de implementación de contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral en nuestro país y en la región.



McIntosh, P. (1983). **Interactive Phases of Curricular Re-vision: a Feminist Perspective.** The Wiley Centers for Women.

Las mujeres en la historia de las ciencias

Un primer abordaje sugiere la importancia de visibilizar a científicas, investigadoras y académicas de estas áreas disciplinares, exponiendo las aportaciones que realizaron al conocimiento científico a lo largo de la historia y demostrando que no son tan pocas, de manera de contrarrestar o confrontar el modelo de “hombre de ciencia” comúnmente asociado a estos campos.

Numerosas iniciativas han tenido lugar en los últimos años para traer a la luz las biografías de grandes mujeres de la ciencia, empezando por la emblemática Marie Skłodowska Curie. Películas, documentales, novelas, historietas, juegos didácticos y otros recursos han sido diseñados para difundir la vida de científicas, desde la Antigüedad hasta nuestros días. En esta línea, el 11 de Febrero ha sido declarado el “Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia” por las Naciones Unidas en diciembre de 2015, con el propósito de “visibilizar el trabajo de las mujeres científicas y despertar vocaciones en las estudiantes para que elijan carreras científicas y tecnológicas”.



Nueve películas, series y documentales que muestran el papel de la mujer en la ciencia y la tecnología





Novela de Rosa Montero: La ridícula idea de no volver a verte



Un cómic que visibiliza a las mujeres científicas





Juegos didácticos



Recursos para el aula

Recomendamos visitar el sitio oficial del **"Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia"**, donde pueden descargar materiales y participar en salas virtuales de debate con otrxs docentes de todo el mundo.

Una mirada histórica y social para la enseñanza de las ciencias hoy

La incorporación de biografías de mujeres científicas en las clases de ciencias exactas constituye un primer paso en la revisión del currículum tradicional de estas disciplinas. Sin embargo, el solo hecho de nombrarlas o relatar sus logros las mantiene en un lugar de excepción e invisibiliza las barreras que tuvieron en sus propias carreras, así como los obstáculos que encontraron otras mujeres que no llegaron a ese lugar (**Dio Bleichmar, 2006**).



Dio Bleichmar, E. (2006). ¿Todas Madame Curie? Subjetividad e identidad de las científicas y tecnólogas. En *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 24, pp. 1-14.

En el desarrollo de Peggy McIntosh, una segunda modalidad identifica a las mujeres como *problema, anomalía o ausencia* en la historia y el presente de las ciencias, introduciendo a su vez la problemática de las políticas curriculares, en tanto las científicas no fueron excluidas por error o accidente (1983: 12).



Recursos para el aula

Javier Santaolalla –físico y youtuber español– presenta las biografías de las que considera las **cinco mujeres más influyentes en la Física**. Retrata a cada una ellas enumerando los obstáculos, las críticas y la discriminación que sufrieron.



Reflexionar sobre los obstáculos que encontraron las mujeres en la historia de la ciencia nos permite, por una parte, entender qué pasa en la actualidad y cómo persisten estas barreras. Por otra parte, como vimos anteriormente, esos mismos prejuicios y estereotipos se manifiestan en las clases escolares, especialmente en las expectativas que depositamos sobre lxs alumnxs. Revisar y modificar estas prácticas contribuye también a despertar el interés de las chicas en estas disciplinas y fomentar, a futuro, una mayor participación de mujeres en las ciencias.



Para pensar juntxs...

¿Cómo incluir estos temas en las clases sin “apartarse” del programa de las materias? Una posibilidad es recurrir a las tradicionales efemérides, animándonos a reversionar la historia heteropatriarcal de las ciencias. Otra opción es abordarlos en el eje “Ciencia y Sociedad” que ya forma parte de los lineamientos curriculares de estas asignaturas en gran parte de los planes de estudios jurisdiccionales.

¿Es posible pensar otro tipo de contenidos?

Una tercera forma en la incorporación de la perspectiva de género en las clases de las ciencias exactas avanza sobre la revisión de los contenidos disciplinares; fase que, siguiendo a McIntosh, demanda “un trabajo altamente especulativo y *experimental en su epistemología*, dado que todavía no hemos aprendido a nombrar las experiencias anónimas ni la vida ordinaria, plural, común, periférica” (1983: 20).

Una manera de aproximarnos a esta modalidad, sugiere la autora, es revisar los materiales de enseñanza. Esto es, detenernos a ver qué imágenes utilizamos para graficar o ilustrar la presentación de los contenidos; qué personas y escenas protagonizan las ejercitaciones y situaciones problemáticas; qué temas elegimos para aplicar o ejemplificar los contenidos.

El análisis de los manuales escolares ha sido ampliamente documentado por los Estudios de Género en el campo educativo. Una lectura cuantitativa arroja una muy baja presencia de mujeres en las fotos e ilustraciones que aparecen en los libros y materiales didácticos de estas asignaturas; dato que se refuerza, además, con los roles que se les atribuyen en los ejemplos, en los problemas y en los ejercicios, más reducidos y menos variados en comparación con las figuras de varones (**Michel, 2001**). Por eso, afirma McIntosh que la búsqueda de otros contenidos –con perspectiva de género, multiculturales, inclusivos– es también una invitación a *producir nuestros propios materiales didácticos*.

De la mano de nuevos recursos y lecturas, podemos también recuperar saberes que no han sido producidos en el ámbito académico y que, por lo general, no son tenidos en cuenta en el currículum escolar. Las astrónomas en la Antigüedad, las damas de ciencia etiquetadas como “brujas” en la Edad Media, las curanderas de los pueblos originarios, las agricultoras sudafricanas en la actualidad, son algunos ejemplos de prácticas no institucionalizadas, que alcanzaron métodos de cálculo, de experimentación, de validación de saberes por fuera del canon científico positivista.

Para cerrar...

Planteamos inicialmente que la forma en que, desde hace varios siglos, se valida el saber en estas disciplinas está vinculada directamente al método científico en su acepción positivista. Esta forma de “hacer ciencia” ha invisibilizado otrxs sujetxs y ha excluido otros procedimientos, otros descubrimientos, otros temas, otras experiencias.

En estas páginas les proponemos incorporar la ESI mediante la puesta en valor de científicas e investigadoras que han sido sistemáticamente silenciadas en la historia de estas disciplinas, así como pensar desde la perspectiva de género, los temas y contenidos, las imágenes y ejemplos, que utilizamos en las clases de las ciencias exactas.

Bibliografía

Bach, A. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En *Para una didáctica con perspectiva de género* (p. 15-58). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bonder, G. y Morgade, G. (1996). Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. En Clair, R. (Ed.). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (p. 117-132). Madrid, Libros de la Catarata.

Dio Bleichmar, E. (2006). ¿Todas Madame Curie? Subjetividad e identidad de las científicas y tecnólogas. En *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 24, pp. 1-14.

Duru-Bellat, M. (1996). Orientación y resultados en las ramas científicas. En Clair, R. (Ed.). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* (p. 71-88). Madrid, Libros de la Catarata.

Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid, Morata.

____ (1998). ¿Existe un método feminista? En Bartra, E. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Alfons el Magnanim.

Kimball, M. (1989). A new perspective on women's Maths achievement. En *Psychological Bulletin*, 105(2), 198-214.

Lires, M., Nuño, T. y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid, Síntesis.

McIntosh; P. (1983). *Interactive phases of curricular re-vision: a feminist perspective*. Paper N° 124, Center for Research on Women. Wellesley, MA, EE.UU.

Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. En *Educere*, N° 012, 67-77. Venezuela, Universidad de los Andes.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Noveduc.

Ortmann, C. (2018). Clase 5: Enseñar ESI en el aula de Física, Química y Matemática. En *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

