

VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. Trans-formando los saberes desde la experiencia, 2022.

La formación docente universitaria en artes y la ESI.

Soledad Agostina Malnis Lauro.

Cita:

Soledad Agostina Malnis Lauro (2022). *La formación docente universitaria en artes y la ESI. VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. Trans-formando los saberes desde la experiencia.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/solci.malnis/33>

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



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>.



TRANS-FORMANDO LOS SABERES DESDE LA EXPERIENCIA

**Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional
Educación, Sexualidades y Relaciones de Género.
II Jornadas de Educación, Género y Sexualidades.**

**COMPILADORXS
Natalia Cocciarini
Andrés Malizia**

hya ediciones

Trans-formando los saberes desde la experiencia

Libro de Actas

VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional
“Educación, Sexualidades y Relaciones de Género”
II Jornadas “Educación, Género y Sexualidades”

Compiladorxs
Natalia Cocciairini
Andrés Malizia



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR

Secretaría
de Políticas
Sexogenéricas



Comité Organizador

Coloquio interdisciplinario internacional de “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género”

Contacto:
educaciongenerosexualidades@gmail.com

Mariposas Mirabal (FFyL, UBA)

Graciela Morgade
Andrés Malizia
Catalina González del Cerro
Eugx Grotz
Gabi Díaz Villa
Jésica Báez
José Scaserra
Paula Fainsod
Sol Bustamante
Soledad Malnis Lauro
Susana Zattara
Virginia Cano
Graciela Raele
Luis Di Marino
Sonia Lescano
Sebastian Klein

Redes: <https://bit.ly/2Y9h52u>

Jornadas de “Educación, Género y Sexualidades”

Contacto: joreducgesex@gmail.com

Programa Universitario de Diversidad Sexual (CEI, UNR)

Violeta Jardón
Didac Terre
María Eugenia Martí
Maximiliano Tourn
Natalia Cocciarini
Adrián Zanuttini
Bianca Ibarra

Redes: <https://puds.unr.edu.ar/>
instagram.com/puds_unr/

Secretaría de Políticas Sexogenéricas - Programa E.S.I (FHyA, UNR)

Natalia Cocciarini
Dolores Covacevich
Micaela Giuliano
Joaquín Paul
Casta Castagnaviz
Verónica Zamudio
Elvira Scalona
Melina Mailhou
M Eugenia Talavera
Emilia Carletti

Redes: <https://bit.ly/3CPtqHY>
instagram.com/sexogenericas.fhy/
instagram.com/programaesihum/

Escuela Cs. de la Educación, FHyA, UNR

Silvia Morelli
Camila Carlachiani

Asamblea Permanente por la ESI Rosario

Dolores Covacevich
Paola Gracioli
Celeste Bardach
Sandra Bieri
Gabriela Arévalos
Giuliana Marinucci

Redes: instagram.com/asamblea.esi/

Trans-formando los saberes desde la experiencia : Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género : II Jornadas Educación, género y sexualidades / Natalia Cocciarini... [et al.] ; compilación de Natalia Cocciarini ; Andrés Malizia.- 1a ed.- Rosario : Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones, 2022.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3638-57-2 1.
Educación Sexual Integral. 2. Estudios de Género. I. Cocciarini, Natalia, comp. II. Malizia, Andrés, comp.
CDD 371.714

© HyA ediciones, 2021

Decano: Alejandro Vila
Director editorial: Rubén Chababo
Coordinadores de edición: Nicolás Manzi - Matías Willi
Corrección: María Eugenia Martí – Laura Gelmini
Diseño editorial: Marta Pereyra

HyA ediciones
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758
S2000CRN Rosario, Santa Fe
hyaediciones.com

Contenido

Comité Organizador	2
Créditos	3
Presentación	8
Indagaciones sobre educación sexual, revisiones epistemológicas, disciplinares y pedagógicas desde las teorías de género	10
• ¿Laica y científica? Consideraciones en torno a una educación sexual con perspectiva de género EDUARDO MATTIO	11
• Discursos neoconservadores, género y aborto en tres momentos de la política educativa argentina reciente: CBC, ESI e IVE GERMÁN S. M. TORRES	19
• ESI y el abordaje dentro de la institución: una mirada posible sobre la transversalidad en educación PEDRO O.M COCCO; MARIELA MUÑOZ RODRIGUEZ	27
• Buscando las infancias plurales: Un proyecto que desde la filosofía indaga en las sexualidades diversas en la escuela SERGIO ANDRADE	34
• La lógica de las representaciones pornográficas SANTIAGO CARLOS RODRÍGUEZ MAYOLA	43
• Las brujas y la historia de la ciencia: aportes de la epistemología feminista para la formación docente en ciencias exactas y naturales EUGX GROTZ; CATALINA GONZÁLEZ DEL CERRO	49
• Filosofía, Educación sexual integral y Formación Docente. Reflexiones desde y hacia la enseñanza en una cátedra de Ética JOSÉ SCASSERRA; MALENA NIJENSHON; PAULA FAINSOD	58
• Género, masculinidades y Educación Física en/de la formación de formadores MARTINIANO BLESTCHER; MARÍA VICTORIA POLETTI; MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ	66
• Educación Sexual integral y enseñanza de la Filosofía SUSANA ZATTARA; JULIA CENTURIÓN; GRACIELA RAELE	73

Representaciones institucionales, trayectorias educativas y construcción de sentidos en torno a los cuerpos sexuados en la formación docente	80
• La ESI en la universidad: entre la autonomía y el derecho JOAQUÍN GASPAR PAUL; CAROLINA TASSI; MARÍA EUGENIA TALAVERA	81
• La formación docente universitaria en artes y la ESI SOLEDAD AGOSTINA MALNIS LAURO	89
• Presencias y ausencias de la perspectiva de género en la universidad: revisitando la trayectoria académica de lxs estudiantes a partir de los interrogantes de la ESI ANDRÉS MALIZIA	98
• El lenguaje inclusivo en la carrera de Letras: perspectivas estudiantiles LEONELA ESTEVE BROUN; MARÍA EUGENIA TALAVERA	107
• Trayectorias formativas de futurxs maestrxs en el escenario actual. Pandemia, desigualdades de género y experiencias sobre ESI en profesorados de la provincia de Buenos Aires MARIANA LADOWSKI	115
• Práctica profesional, ESI y perspectiva de género: la voz de las graduadas de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de Bahía Blanca ANA CLARA YASBITZKY; QUIMEY MANSILLA YANCAFIL; NICOLÁS PATIÑO FERNÁNDEZ	124
• Entre narrativas y desafíos pedagógicos de Educación Sexual Integral: Relatos de docentes noveles en su desarrollo profesional docente JOSÉ LUIS GÓMEZ	131
• Experiencias de construcción colectiva para transformar-nos. Programa de Educación Sexual Integral FHUMYAR-UNR MARÍA VERÓNICA ZAMUDIO; MICHAELA GIULIANO; MARÍA DOLORES COVACEVICH; MACARENA CUELLO; PAZ MILANESE; SABRINA MIÑO.	140
• Cuerpo, género y sexualidad como construcciones sociales: Una tríada conceptual relevante para la Formación Docente y la Educación en Derechos CLARA B. BRAVIN; MACARENA GÓMEZ TORTOSA	148
• Concepciones sobre sexualidad en docentes del profesorado de Educación Primaria del ISFD 54 de Florencio Varela expresados en los contenidos que se abordan desde la Educación Sexual Integral DI FRANCO MIRIAM	157

**Apropiaciones conceptuales para una educación sexual integral:
disputas, tensiones y oportunidades en la formación docente**

165

- Filosofía de género para el agenciamiento sexo-genérico.
Didáctica entre la extensión universitaria, los espacios formales y adultxs mayores
ADRIÁN ZANUTTINI; DIDAC TERRE; NATALIA COCCiarini 166
- La transversalidad de la Educación Sexual Integral en las aulas del Profesorado de Primaria del ISFD N° 50. Dificultades y oportunidades en su implementación
SILVANA OLIVERI 175
- Particularidades de la enseñanza de sexualidad en la Formación Docente: un análisis del dispositivo ESI
SILVIA ORTUZAR, MICAELA ZAMBONI, CANDELARIAS MOLAS Y MOLAS 183
- La fotografía y la poesía en la formación docente: articulaciones posibles en diálogo con la ESI
ANA CAROU; SANTIAGO ABEL; VALERIA SARDI 191
- Enseñanza del cuento policial desde una perspectiva de género en la residencia del Profesorado en Letras de la UNLP
LUCÍA REITANO; FERNANDO ANDINO 200
- Las prácticas docentes de egresad*s de la Facultad de Educación en sexualidad: posibilidades y limitaciones de la aplicación de la Educación Sexual Integral
MARÍA EUGENIA BASCO; SILVIA GRACIELA FERNANDEZ; MARIELA MUÑOZ RODRÍGUEZ 207

**Abordajes curriculares e institucionales
en torno a la Educación Sexual Integral**

215

- Abordaje de la ESI en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe. Indagaciones en torno a la transversalidad y a la especialización
MELINA MAILHOU; VIRGINIA SABAO DOMÍNGUEZ 216
- ¿ESI en las sociedades antiguas?
Posibilidades de articulación de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de la Historia
GISELLE VANESA GAMBUZZA; MARÍA PAULA MALACALZA 225
- Formación para la ciudadanía y la convivencia desde un enfoque de género en clases de lengua y literatura
ANAHÍ MASTACHE; BRENDA ESPÍNEIRA 234

- Los estereotipos genéricos en la elección de profesiones en los Bachilleres con Orientación Profesional en Lengua y Literatura
MURIEL TRONCOSO; MARÍA CECILIA ROMERO; MARÍA SOLEDAD FUNES; ANABELLA POGGIO 242
- Experiencias de la ESI en la virtualidad:
Proyecto de seminarios para el Área de Ciencias Sociales:
La ESI como posibilidad de transversalidad
CASTA CASTAGNAVIZ; CAROLINA COSATTO 251
- Embarazos en Adolescentes: Conocimientos, Actitudes y Prácticas vinculados a la Sexualidad en la Parroquia Moraspungo, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi, Ecuador
PABLO BARRIONUEVO; SANDRA PEÑAHERRERA 260
- ¿Cómo habitan la escuela secundaria las disidencias? Biografías escolares de estudiantes que no se identifican con su sexo biológico
ALDERETE MARÍA BELÉN; GÓMEZ MERLINI, JOHANNA 267
- El escrache entre pares en el ámbito educativo.
Entre la incomodidad y la posibilidad
MARTINA KAPLAN CORTI; ARIANA LISNEVSKY 274

Presentación

Durante los días 30 de septiembre y 1 de octubre de 2021 se llevaron a cabo en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario el VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional de “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género” y II Jornadas “Educación, Género y Sexualidades”

Los Coloquios Interdisciplinarios Internacionales de “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género”, organizado por el Colectivo Mariposas Mirabal (FFyL-UBA) se realizan cada dos años y surgen en el año 2005 como una iniciativa de los equipos de investigación de géneros, sexualidades y educación de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Comahue, con la intención de abrir un espacio de diálogo entre distintos sectores de este amplio y potente campo de estudios y militancia. En esta ocasión, como en las siete ediciones anteriores, persiguiendo el interés de que estos debates vayan recorriendo distintas zonas del país, el evento se realizó en conjunto con el equipo organizador de las II Jornadas de “Educación, Género y Sexualidades”.

Paralelamente, las Jornadas de “Educación, Género y Sexualidades” se inauguraron en mayo de 2019 en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, actualmente organizadas por el Programa Universitario de Diversidad Sexual (CEI-UNR), la Secretaría de Políticas Sexogenéricas, el Programa de ESI, la Escuela de Ciencias de la Educación (FHyA -UNR) y la Asamblea permanente por la ESI Rosario. En torno a la consigna “lo político de la experiencia” estas jornadas tienen como objetivo particular el desarrollo, intercambio y socialización de las experiencias, porque pensamos que es allí donde toma valor la palabra: cuando se vuelve acción.

Ambos eventos se enmarcan en un contexto político sumamente complejo a nivel nacional y latinoamericano, en el cual se conjuga, por un lado, una radicalización de formas de gubernamentalidad neoliberal y despliegue de una moralidad conservadora y, por otro lado, una significativa masificación de los feminismos y de las miradas críticas frente al régimen cisheteronormativo. Reconociendo esta coyuntura, el evento busca constituirse como un intersticio colectivo de reflexión y lucha en pos de construir horizontes de mayor justicia e igualdad.

En ese marco, y en torno a las implicancias entre educación y sexualidades, este Coloquio-Jornadas se constituye en continuidad para reconocer los debates y propuestas que generan ampliación de derechos para la ciudadanía en general y el colectivo de la disidencia sexual en particular. Este año, conjugadas bajo el lema “Trans-formando los saberes desde la experiencia”, buscamos resaltar las discusiones y el intercambio de experiencias para aportar a la lucha por una educación libre de prejuicios, estereotipos y pautas heteronormativas, sexistas y misóginas, en todos sus niveles y modalidades

del sistema educativo. Poniendo en el eje central a los abordajes de las sexualidades y género en diversos escenarios educativos, nos propusimos desarrollar, intercambiar y considerar la construcción de lo colectivo como la posibilidad de dar sentidos y configuraciones políticas a las experiencias; pretendiendo, fundamentalmente, ponderar el valor de la palabra y reconocerla en la acción.

Es así que, volvimos a reunirnos entre profesorxs, estudiantes y docentes de distintas instituciones educativas, en todos sus niveles y modalidades (Nivel Superior: Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente, Nivel Secundario, Nivel Primario y Nivel Inicial), organizaciones sociales y equipos interdisciplinarios del territorio nacional y latinoamericano.

El encuentro contó con paneles que nuclearon referentes locales e internacionales del ámbito educativo, de la gestión pública y de los activismos sexodisidentes; mesas de trabajo sobre avances de investigaciones y relatos de experiencias, y el desarrollo de una plataforma virtual interactivo-participativa en el que podrán encontrarse ancladas experiencias territoriales a lo largo de todo el país.

Concluido el evento académico y recogidos los aportes e intercambios de las mesas de trabajo, el presente volumen reúne algunas de las propuestas presentadas como investigaciones que hemos ordenado -a modo de una propuesta posible- como un nuevo aporte teórico-empírico para seguir construyendo y pensando la dimensión sexual de la educación y las políticas educativas sexuales emancipadoras.

**Natalia Cocciarini
Andrés Malizia**

**Indagaciones sobre educación sexual, revisiones
epistemológicas, disciplinares y pedagógicas
desde las teorías de género**

¿Laica y científica? Consideraciones en torno a una educación sexual con perspectiva de género

EDUARDO MATTIO

FemGeS, CIFFyH, FFyH, UNC

eduardomattio@gmail.com

Resumen: Las recientes propuestas de reforma de la ley 26.150 (creación del Programa nacional de ESI) han subrayado la necesidad de garantizar una educación sexual integral que sea laica y científica. Con ello pretenden favorecer una más amplia implementación de la ESI desde una perspectiva acorde a los derechos humanos y a la perspectiva de género. Sin embargo, no es claro que la ESI se limite a impartir conocimientos científicos, ni que tal pretensión sea exclusiva de los sectores más progresistas. Teniendo en cuenta tales presupuestos, vamos a tratar de esclarecer/problematizar tres cuestiones diferentes: por una parte, (a) la problemática idea de laicidad y científicidad que suponen tales propuestas de reforma de la ESI; por otra, (b) lo que no contemplan de la currícula de una educación sexual que se pretende integral y transversal; finalmente, (c) la miopía que expresan en relación a la riqueza que supone una ESI con perspectiva de género.

Palabras clave: laicidad – científicidad – perspectiva de género – feminismo – activismo sexo-disidente

Entre agosto y setiembre de 2018, tras el revés parlamentario que supuso el rechazo en el Senado de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, diversos sectores del activismo feminista propusieron una reforma de la ley 26.150 que alcanzó un dictamen favorable de las comisiones de Educación y de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia de la Cámara baja. El texto consensuado en aquel momento por sectores de la oposición y del oficialismo intentaba respaldar una implementación mucho más vigorosa de la ESI en todo el territorio del país, principalmente en aquellas provincias en que tal propósito se ve más obstaculizado. La iniciativa, que suscitó una ríspida oposición entre actorxs sociales del arco católico y evangélico, se proponía una reformulación ambiciosa de aquella herramienta jurídica. Tal como apuntaba Mariana Carbajal en *Página 12*, la reforma incluía (i) declarar la ESI de “orden público” a los fines de que sus contenidos curriculares fuesen de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país, de gestión estatal o privada; (ii) dejar sin efecto el artículo 5º de la ley vigente que permitía a cada escuela adecuar los contenidos de la ESI según su “ideario institucional”; (iii) actualizar tales contenido teniendo en cuenta el amplio marco normativo en relación a derechos sexuales y reproductivos (DDSSRR) sancionado después de la 26.150; (iv) establecer que los contenido puedan impartirse no sólo de modo transversal sino en espacios curriculares específicos; y finalmente, (v) garantizar que los contenidos de la ESI fuesen “laicos y científicos” (Carbajal, 2018). En una entrevista a *Infobae*, el por entonces presidente de la comisión de Educación, el diputado radical José Luis Riccardo, insistía en que la implementación de la ESI “adaptada al ideario de la institución o de sus miembros claramente

aparece como un obstáculo para que la ley de Educación Sexual se base en conceptos científicos y laicos” (Peiró, 2018). Es decir, el legislador interpretaba que la deficitaria implementación de la ESI se debía, entre otras razones, al vínculo entre la traducción confesional que podían recibir ciertos contenidos y la ausencia de científicidad y laicidad que tal operación suponía. En efecto, en el dictamen se reformulaba el art. 1º de la ley vigente señalando que “[t]odos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral, respetuosa de la diversidad sexual y de género, con carácter formativo, basada en conocimientos científicos y laicos”. Es decir, la laicidad y la científicidad se proponían como parámetros para circunscribir aquello que sería enseñable en el marco de una ESI abierta a la diversidad sexo-genérica. De esta forma, la reforma propuesta encarnaba una serie de principios que, usualmente militados desde sectores feministas y LGTB, harían posible una implementación progresista de la ESI, mucho más amplia y adecuada en todo el territorio del país, respetuosa de los derechos humanos y “congruente con los derechos reconocidos en las leyes vigentes”. De tal suerte, encausaba el reiterado acuerdo en torno a la necesidad de fortalecer la ESI, expresado en el debate parlamentario en relación a la IVE, no solo por los sectores a favor del aborto, sino incluso por los sectores antiderechos.

Atento a los propósitos de aquella reforma que, como se sabe, no llegó a prosperar, en este trabajo quiero examinar la inquietud por garantizar que la implementación de la ESI sea “laica y científica”. Tal pretensión entiendo que involucra esclarecer tres cuestiones diferentes: por una parte, (a) la problemática idea de laicidad y científicidad que presupone; por otra, (b) lo que excluye de la currícula de una educación sexual que se pretende integral; finalmente, (c) la injusticia que comete en relación a la riqueza que supone una ESI con perspectiva de género.

a. La laicidad y la científicidad en disputa

En relación al vínculo entre laicidad y científicidad, entiendo que la bienintencionada y progresista pretensión de proponer una educación sexual laica y científica no sólo supone que la secularización de los contenidos se asocia en alguna medida a su científicidad, sino que con “científicidad” se pretende apelar a un significante unívocamente comprendido. Es decir, no sólo se recurre a una idea de secularización que lxs sociólogoxs de la religión suelen impugnar por ingenua o no corroborable en la esfera pública (Casanova, 2012; Vaggione, 2005), sino que se da por sentado el sentido progresista que supondría la idea de científicidad.

En relación con la idea de secularización, José Casanova (2007) desmiente que a lo largo de la modernidad haya acontecido (i) una decadencia de las creencias y prácticas religiosas, (ii) una privatización de la vida religiosa y (iii) una creciente distinción de esferas (política, economía, ciencia) que las emancipe de las normas e instituciones religiosas. Tales presunciones pueden ser desestimadas en el último medio siglo por diversas razones: piénsese, por ejemplo, en el avance agresivo de las confesiones religiosas respecto de la disputa por una agenda de DDSSRR que contemple las demandas

de las mujeres y persona sexo-disidentes. En este punto es significativo el impacto que la encíclica *Humanae Vitae* de Pablo VI (1968) ha tenido en el fortalecimiento de una moral sexual católica que disputa regresivamente el significado de la sexualidad, los vínculos familiares y la afectividad en la arena pública. Como ha mostrado Juan Marco Vaggione (2017), se ha vuelto evidente que la ampliación y fortalecimiento de las fronteras de la ciudadanía sexual durante el último tercio del siglo pasado, impulsado por los movimientos feministas y por la diversidad sexual, dio lugar a la configuración de una vigorosa “ciudadanía religiosa” que puja de diversas formas por defender un orden moral universal. En ese marco, por ejemplo, se re-interpreta y expande el alcance de la libertad religiosa y de conciencia no sólo con el objeto de “ampliar espacios de libertad individual para los creyentes sino también para reducir la legitimidad (incluso legalidad) de los derechos vinculados a la sexualidad y la reproducción” (29).

En relación a la asociación entre progresismo y científicidad, cabe traer al debate las afirmaciones de un actor social neconservador como Agustín Laje, combativo de los feminismos y de las disidencias sexo-genéricas, quien en un programa de radio evangélico sobre “La mentira de la ESI” proponía una implementación de la educación sexual que fuese científica, *i.e.*, que privilegiara aspectos biológicos, objetivos y naturales en lugar de adoctrinar a niñxs y adolescentes con “ideología de género”. Es decir, en contra de las distorsiones anticientíficas que supondría la perspectiva de género, el politólogo subrayaba la necesidad de una educación sexual que “forme en el ámbito científico a niños, jóvenes y adolescentes sobre los aspectos naturales y biológicos de su sexualidad”. Las cuestiones morales, aseveraba, eran competencia de los padres de familia. Una educación sexual “basada en la ciencia” se encargaría así de prevenir las enfermedades de transmisión sexual y de “ataques sexuales”, proveería conocimiento sobre la anatomía y la fisiología de la reproducción humana sin comprometer a la educación estatal con doctrinas morales que los particulares deben reservar para el cultivo privado (Laje, 2020). De más está decir, que la secularidad liberal que Laje defendía hace lugar a una determinada manera (*¿laica?*) de concebir la sexualidad que es funcional a la moral sexual de los neoconservadurismos católicos y evangélicos hoy en auge. Una perspectiva “postsecular” (Vaggione, 2013) debiera advertirnos, entonces, acerca de la acrítica asociación entre progresismo, laicidad y ciencia que solemos dar por sentada: no todos los usos de la ciencia son seculares o progresistas, ni todas las experiencias religiosas son invariablemente conservadoras.

¿En qué sentido entonces proponemos una ESI con alcance científico? ¿Puede asumirse respecto de este punto una idea acrítica de secularidad que sea miope respecto de las diversas formas de “secularismo estratégico” que han asumido los discursos antiderechos? Por otra parte, y aunque resulte incómodo reconocerlo, ¿todas las experiencias y prácticas del campo religioso —no sólo judeocristiano— son necesariamente nocivas respecto de una educación sexual integral?¹ ¿La insistencia en la científicidad

¹ Respecto de este punto es significativo uno de los episodios que Guadalupe Molina recogió en torno a la implementación de la ESI en contextos en que no se ven reñidos ciertos compromisos religiosos con la inquietud por hacer de las escuelas espacios libres de violencia: “Una supervisora de nivel medio del sistema público me llama y me consulta sobre la tensa situación que se produce en una escuela secundaria con una docente trans. Entre sus preocupaciones se pregunta cómo respaldar

de lo que sea enseñable en la ESI no omite otros saberes no científicos que aportan a la transformación social desde una perspectiva feminista, anticolonial y anticapitalista? ¿Los saberes docentes que se ponen en juego en una implementación vivificante de la ESI son todos científicos y laicos? Veamos a continuación la diversidad de hebras que se entrelazan en una educación sexual que se concibe como *integral*.

b. La complejidad de la integralidad

En relación al carácter integral de la ESI es preciso recordar que tanto en el art. 1 de la ley 26150 vigente como en la reforma que se proponía en 2018, la integralidad de la educación sexual —abordaje que requiere ser clarificado en sus alcances— “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Esa variedad de registros ya hace suponer que la ESI alude a un conjunto de saberes y prácticas que no podrían recaer en unx únicx agente; involucra más bien el compromiso *transversal* de una institución que asume a la ESI como tarea *colectiva*. Por otra parte, en el art. 3, al explicitarse los objetivos del Programa Nacional, se deja en claro que la ESI no solo involucra “la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados” (inc. b), sino también la promoción de “actitudes responsables ante la sexualidad” (inc. c). Con lo cual, desde el inicio la ESI está presuponiendo no sólo la modificación cognitiva o doxástica de docentes y estudiantes, sino también la gestión cotidiana de los compromisos actitudinales que gobiernan la vida escolar. Es decir, la ESI no es solo un dominio de conocimientos por adquirir; presupone además la configuración de un determinado clima escolar, con lo cual no parece que eso limite la ESI a la circulación de conocimientos científicos y laicos.

Volviendo a las dimensiones de la sexualidad que podrían ser tratadas científicamente (aunque no exclusivamente), es claro que los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la sexualidad podrían sujetarse a dicho abordaje. Pero cuando se involucran aspectos éticos y afectivos vinculados a la sexualidad, no parece que tales dimensiones ameriten necesariamente ser abordadas de manera científica. Es decir, es preciso asumir que en el marco de la implementación de la ESI no sólo circulan saberes científicos —naturales y sociales— sino también otros saberes que merecen ser valorados desde un abordaje integral de la sexualidad. Es decir, una crítica de las gramáticas emocionales o de los códigos morales, la disputa misma acerca de lo que interpela nuestra responsividad afectivo-moral, no suele ser objeto de un abordaje

a esa docente, cómo mediar en las tensiones que se producen entre docentes. Y aclara: porque acá, en la situación que te estoy contando, más que problemas con estudiantes, hemos tenido problemas entre docentes. Ella me comenta, también, que surgió un conflicto entre una directora de secundario y algunas estudiantes dado que ella no dejaba que las alumnas de la escuela fueran con el pañuelo verde en la mochila, insignia a favor del aborto legal, seguro y gratuito, argumentando que no se permitían ‘insignias políticas’ en la escuela. Luego de varias conversaciones con la directora, se logra revertir la situación y la supervisora me muestra la foto de un grupo de no más de 20 estudiantes que, en la misma escuela, realizaron un pañuelazo en el patio. Esa misma supervisora, tiene sobre su escritorio imágenes religiosas y un crucifijo en la pared de la oficina que llamaron mi atención el día que la visité. Sentí, tal vez desde mis propios prejuicios, que su posicionamiento a favor de una escuela que hiciera lugar a expresiones como las mencionadas (una profa trans y el pañuelo verde) no coincidía con lo religioso” (2019: 89-90).

científico. Tanto respecto de los aspectos éticos como de los afectivos y emocionales, una educación sexual *integral* convoca saberes del campo científico, pero también incorpora saberes que provienen de la rica experiencia de los activismos.

Es decir, supone asumir un necesario desplazamiento en el currículum que va de la científicidad a la politicidad de lo que resulta enseñable en el campo de la ESI. Desconocer esa complejidad en la integralidad, sería invisibilizar, por ejemplo, el valioso aporte crítico que los feminismos, movimientos de mujeres y disidencias sexo-genéricas hicieron a la implementación de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021). El “movimiento pedagógico” que desde tales activismos hizo desbordar la imaginación pedagógica puesta en juego en la ESI, no solo apostó a la circulación de saberes científicos; instaló en los espacios escolares a través de capacitaciones y materiales específicos una experiencia política y ética desde la que se altera nuestra consideración de los cuerpos, identidades y deseos. Esos saberes de los activismos no solo son expresión de las teorías que se formulan en el marco de las academias feministas y sexo-disidentes; también vehiculan las categorías y argumentaciones que se tejen y destejen en el fragor de la disputa políticas. ¿Cómo desconocer entonces la viva circularidad que hay entre saberes activistas y científicos (jurídicos, biomédicos, etc.) en las luchas recientes por el derecho al aborto o por el reconocimiento de las identidades travestis trans? No habría que olvidar, además que, en tiempos de “marea verde”, esos saberes políticos que traccionan la implementación de la ESI provienen incluso de sectores estudiantiles que han reconfigurado aquello que lxs adultxs consideramos enseñable en la ESI (Ferrucci, Tomasini *et al.*, 2021; Romero, 2021). En diversos contextos, son esas culturas juveniles las que han pasado de ser lxs destinatarixs de la ESI a convertirse en lxs propixs gestorxs de los saberes que la ESI debe poner a circular.

Finalmente, por fuera de los saberes que se tramitan en la ESI hay una experiencia ética que toca a todxs lxs involucradxs (docentes, directivxs, estudiantes, familias) que es preciso reconocer en su riqueza transformadora. Todxs aquellxs que participamos de la ESI llegamos a ella con saberes de diversos orígenes, pero también con temores, inquietudes, ignorancias y ansiedades que pueden disiparse en el contexto que una práctica horizontal y democrática donde no solo nos interpela cierto campo de saber, sino también todo aquello que se desborda en la experiencia de una vida sexuada, generizada y afectiva que muchas veces nos resulta opaca a nosotrxs mismxs. En ese contexto ético, la ESI produce otros saberes que nos incitan a reformular nuestro vínculo con nosotrxs mismxs y con lxs demás. Es claro entonces que esa experiencia que la ESI puede propiciar no se limita a una codificación “laica y científica”.

c. Por una ESI con perspectiva de género

Dicho esto, cabe preguntarse entonces, ¿qué nombramos cuando desde los feminismos y los activismos sexo-disidentes proponemos una ESI con *perspectiva de género*? ¿Qué ha significado dicho sintagma en la consolidación de una política pública que se edifica sobre el derecho a la autonomía sexoafectiva, a la soberanía (no) reproductiva

y a la singularidad identitaria? Asumida la conflictividad que supone la definición de tal perspectiva, ¿cómo es posible extrapolar toda la riqueza de esas disputas y desencuentros a la implementación de la ESI? ¿Qué ensamblajes futuros —académicos, docentes, activistas— (Álvarez, 2021) tendremos que darnos aún para componer una ESI con perspectiva de género que eluda las violencias de la matriz cisheterosexual que nos atraviesan —también a lxs feministas— y que reorienten nuestras prácticas hacia un abordaje desheterosexualizante de la ESI (flores, 2017)?

Ya Graciela Morgade (2006), antes de la sanción de la ley, auguraba con acierto que una educación en sexualidad desde un enfoque de género haría posible complementar o eludir los modelos biologicistas o moralizantes desde la que se llevaba a cabo la educación sexual. Ahora bien, a quince años de la sanción de la ley 26.150, la admisión de dicho enfoque acontece en un campo sociocultural que se ha visto trastornado por las disputas sexo-genéricas recientes. Por una parte, la implementación de la ESI hoy se ve tensionada por un conjunto de normativas —piénsese, por ejemplo, en las leyes de erradicación de la violencia de género (2009), de matrimonio igualitario (2010), de identidad de género (2012) o las más recientes de interrupción voluntaria del embarazo (2020) o de cupo laboral travesti trans (2021)—, regulaciones que no sólo transformaron profundamente el campo de los DDSSRR en Argentina, sino que involucran también una profunda modificación en la percepción pública que tenemos acerca los debates en torno al género, alteración que no sólo es producto de tales regulaciones sino de las luchas sociales que las hicieron posibles. Como ha advertido Guadalupe Molina (2019), hoy tenemos que leer lo que pueda la ESI no sólo desde el impacto de dicho marco normativo, sino también desde la commoción que supone para la vida pública y para la trayectoria de los feminismos y de las disidencias sexo-genéricas un acontecimiento tan prometedor y problemático² como el Ni Una Menos en términos de masificación y visibilización de ciertas demandas feministas y LGTB vinculadas a la violencia. No ha de olvidarse, finalmente, el impacto de esta creciente efervescencia sexo-genérica en los espacios escolares hoy se ve confrontada y disputada —más que hace quince años— por la reactiva oposición de aquellos sectores que proponen una “educación sexual sin ideología de género”.

En dicho contexto, entonces, una ESI con perspectiva de género que reúna una pluralidad de saberes, experiencias y prácticas y así haga justicia a la riqueza de nuestras vidas sexo-generizadas contempla al menos dos sentidos de la noción de género que tienen que *incorporarse* —hacerse carne, volverse *habitus*— en la práctica de cada docente y en la vida cotidiana de toda institución escolar. Por una parte, el término “género” alude a un modo de organización social que distribuye roles de acuerdo al

² Cuando digo “problemático” estoy pensando en algunas advertencias que las feministas hacen acerca del momento feminista presente. Pensando el contexto actual, val flores señala: “Desde los feminismos asistimos a su efervescencia y auge popular, sin embargo, predominan las retóricas y visualidades de victimización que propagan la maquinaria mediática, el estado y los feminismos de corte más punitivista y abolicionista que han ocupado la representación del movimiento, en las que prevalecen de manera casi exclusiva y excluyente los tópicos del femicidio, la violencia, la trata, el abuso, el acoso y el aborto. Sin menoscabo de la importancia vital de la visibilización y denuncia de las violencias heteropatriarcales y capitalistas estructurales, cabe comprender los modos en que funciona el pánico sexual como forma de control de nuestras sexualidades y cómo los discursos educativos desde la ESI funcionan en este sentido” (2017: 251).

sexo y crea así relaciones jerárquicas, asimétricas y opresivas entre ellos. Frente a esas relaciones de género, una perspectiva de género invita a combatir aquella distribución de lo sensible y de lo afectable que insiste en derivar de la biología un destino invariable para varones y mujeres, y así invita a explorar otros modos no binarios y hegemónicos de interpretar la feminidad y la masculinidad. Por otra parte, “género” refiere aquella autopercepción singular, aquella vivencia personalísima que tenga cada sujetx de su propia identidad con independencia del sexo asignado al nacer. Tras la sanción de la ley 26.743 de identidad de género, entendemos que tal concepción de género involucra el reconocimiento irrestringido de cualquier identidad autopercebida sin que haga necesario el cambio regstral y las modificaciones corporales que la misma ley autoriza. Una ESI no transodiante no puede menos que alentar desde la más temprana infancia el derecho a la vivencia singular del propio género con independencia de las expectativas sociales que el binarismo sexo-genérico impone.

Asumir esta doble perspectiva es lo que promete, aunque parezca paradójico, el propósito (xeno)feminista de “abrir el género” (Hester, 2018). Por una parte, desmantelar el género configura también el compromiso por erradicar la violencia adultocéntrica, racista, capitalista, capacitista y especista que solidarias al cisgenderopatriarcado “contribuyen a sostener culturas de la desigualdad” (39). Por otra parte, abolir el género no involucra la cancelación de las legítimas diferencias, sino más bien aquella singular proliferación de múltiples géneros más allá de cualquier distribución binaria. Incluso más, como ha insistido Val Flores (2019), una perspectiva de género *prosexo* puede desestabilizar la imaginación pedagógica y sexual desde la cual entendemos la ESI; puede alentar “la creatividad sexual y erótica, manteniendo un horizonte abierto de posibilidades y deseabilidades que amplíe y multiplique los imaginarios disponibles y los repertorios de sus prácticas eróticas desde una concepción benigna del sexo y de su variabilidad inaudita, oponiéndose a la falsa ecuación de que el sexo siempre es equivalente a violencia” (251-252). Para lograr semejante propósito, no nos basta con apelar a “conocimientos científicos y laicos”; es preciso más bien poner a trabajar colectivamente una imaginación feminista y cuir que se valga de herramientas conceptuales, narrativas emocionales y estrategias políticas —si cabe hacer esta distinción analítica— que compongan desde la trinchera escolar otra imagen más placentera, mudable e igualitaria de lo humano.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (2021). “Educación, sexualidad(es), género: Notas introductorias para armar ensamblajes”, en Álvarez, M. y Giamberardino, G. (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: UNICEN: 11-25.
- Carbajal, M. (2018). “Derechos que avanzan a pesar de los cruzados”, en Página 12. Jueves 6 de septiembre de 2018. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/140202-derechos-que-avanzan-a-pesar-de-los-cruzados>

- Casanova, J. (2008). "Reconsiderar la secularización: Una perspectiva comparada mundial", en *Relaciones Internacionales*. N° 7 (febrero). Madrid: 1-20. Disponible en: <https://revistas.uam.es/relacionesinternacionales/article/view/4928>
- (2012). *Genealogías de la secularización*. Barcelona: Anthropos.
- Ferrucci, V., Tomasini, M. et al. (2021). ““La Educación Sexual te atraviesa sí o sí”. Currículum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI”, en Álvarez, M. y Giamberardino, G. (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: UNICEN: 163-179.
- Flores, v. (2017). “ESI: esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía”, en *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia: 147-158.
- (2020). “El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo”, en Mora, N° 25 (agosto). Buenos Aires: 249-254. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8537>
- Hester, H. (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Laje, A. (2020). “La mentira de la ESI” (entrevista radial). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EPTGyPBnKlc>
- Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). “Cartografía crítica de la educación sexual integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexo-genérico”, en Álvarez, M. y Giamberardino, G. (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: UNICEN: 111-128.
- Molina, G. (2019). “Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales”, en *Educación y Vínculos*, Año II, N° 4 (noviembre). Paraná: 83-94. Disponible en: <https://www.fcedu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2019/12/5.1.-Molina.pdf>
- Morgade, G. (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”, en *Novedades educativas*, N° 184 (abril). Buenos Aires: 40-44. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- Peiró, C. (2018). “Educación sexual: las razones de quienes impulsan la reforma de la actual ley nacional”, en *Infobae*. Sábado 15 de septiembre de 2018. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.infobae.com/sociedad/2018/09/15/educacion-sexual-las-razones-de-quienes-impulsan-la-reforma-de-la-actual-ley-nacional/>
- Romero, G. (2021). “Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenilización de los feminismos”, en Álvarez, M. y Giamberardino, G. (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: UNICEN: 181-196.
- Vaggione, J. M. (2005). “Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious in Social Theory and Practice”, en *Social Theory and Practice*, Vol. 31, N° 2: 233-255.
- (2013). “La religión y la política en el tiempo de los derechos sexuales y reproductivos”, en Riba, L. y Mattio, E. (eds.), *Cuerpos, historicidad y religión. Reflexiones para una cultura postsecular*. Córdoba: EDUCC: 181-201.
- (2017). “La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa”, en *Cadernos Pagu*, N° 50 (octubre). Campinas. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650719>

Discursos neoconservadores, género y aborto en tres momentos de la política educativa argentina reciente: CBC, ESI e IVE

GERMÁN S. M. TORRES

UNQ, CEIL/CONICET

getorres@unq.edu.ar

Resumen: En esta ponencia se presenta un análisis comparativo de la emergencia y presencia del género y el aborto en la definición de las políticas educativas en la Argentina reciente. Para ello, se hace foco en tres hitos de problematización educativa: 1) La definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en 1995, dentro de la reforma educativa de la Ley Federal de Educación. 2) La definición de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) en 2008, luego de la sanción de la Ley 26150 en 2006. 3) La reacción ante la discusión y primera media sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) y la propuesta parlamentaria de modificación de la ley de ESI, en 2018. Se identifican, en esos tres hitos, algunas de las coordenadas de un escenario político e histórico en el que actores estatales y neoconservadores (religiosos o no) han puesto en juego estrategias político-discursivas tanto de diálogo y reconocimiento, como de tensión y disputa.

Palabras clave: neonconservadurismo – educación sexual – género – aborto – Argentina

Introducción

Esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación más amplio centrado en las reacciones neoconservadoras ante las políticas de género y las luchas emancipatorias en los últimos años en Argentina.¹ Se amplía asimismo parte de lo trabajado en torno a los abordajes del género en la educación argentina en las últimas décadas (Torres, 2021; Torres, Pérez y Moragas, 2020).

En las últimas décadas, la esfera pública ha estado dinamizada por una renovada movilización política en torno al género y los derechos sexuales y (no) reproductivos. Esa movilización ha estado tensada entre, por un lado, un progresivo avance político y normativo de reivindicaciones feministas y de grupos de la disidencia sexo-genérica. Y, por el otro lado, la consolidación de un complejo neoconservadurismo que ha articulado a sectores tanto religiosos como no religiosos en la esfera pública, tanto en Argentina como en perspectiva internacional.

Si bien esta dinámica neoconservadora supone la intervención de actores y discursos religiosos, también se han evidenciado estrategias y grupos que no necesariamente tienen un anclaje religioso explícito y que remiten a un uso estratégico de discursos seculares –de tipo legal o científico– en su contraofensiva frente al avance de los derechos de las mujeres y las disidencias de género (cf. Morán *et al.*, 2019, Vaggione, 2005, Vaggione y Esquivel, 2015).

¹ <http://discursogenero.web.unq.edu.ar/>

El campo de la educación pública está cruzado por esas tensiones entre temáticas emergentes y nuevas problematizaciones en la producción académica, la movilización política, la legislación y las políticas educativas. Se pueden desandar los aportes críticos de las discusiones en torno a la problematización del sexismo, la inclusión de una perspectiva de género, las masculinidades y los modelos de abordaje de la educación sexual (cf. Morgade, 2011; Morgade y Alonso, 2008; Zemaitis, 2019) así como las posibilidades y límites de esa inclusión en la cotidianidad de las instituciones educativas (cf. Báez, 2018; Faur, 2018; Wainerman, De Virgilio y Chami, 2008; entre otros).

Ese recorrido ha supuesto la discusión por la necesidad de una perspectiva de género en las políticas educativas ya desde la década de 1990 y, años más tarde, por una educación sexual en perspectiva integral, enfocada desde los derechos humanos y con criterios científicos como fundamentos ineludibles. La sanción de la ley de Interrupción voluntaria del embarazo (IVE) a finales de 2020 ha supuesto un nuevo desafío que abre a la actualización de los posicionamientos de actores del campo educativo y el énfasis en los espacios simbólicos, políticos y normativos ganados.

A partir de estos antecedentes, las preguntas que guían este trabajo son:

¿Cómo se han posicionado los actores neoconservadores ante la emergencia de la categoría de género y el derecho al aborto en las políticas educativas a nivel nacional en las últimas décadas?

¿Qué diferencias, similitudes y/o desplazamientos pueden reconocerse entre los procesos de definición de los CBC en 1995, los lineamientos curriculares de la ESI en 2008 y la coyuntura de discusión parlamentaria de la IVE en 2018?

¿Qué estrategias de vinculación y reacción se han desarrollado entre actores estatales, políticos y religiosos en esos tres hitos de debate educativo en torno al género y los derechos sexuales y (no) reproductivos?

Desde estos interrogantes iniciales, en esta ponencia se propone un breve análisis comparativo de la emergencia y presencia del género y del aborto en la definición de las políticas educativas en la Argentina reciente. Para ello, se hará foco en tres hitos de problematización educativa a nivel nacional:

1) La definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en 1995, dentro de la reforma educativa de la Ley Federal de Educación.

2) La definición de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) en 2008, luego de la sanción de la Ley 26150 en 2006.

3) La reacción ante la discusión y primera media sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) y la propuesta parlamentaria de modificación de la ley de ESI, en 2018.

Se buscará identificar, en esos tres hitos, algunas de las coordenadas de un escenario político e histórico en el que actores estatales y neoconservadores (religiosos y no religiosos) han establecido dinámicas político-discursivas tanto de diálogo y reconocimiento, como de tensión y disputa.

Discurso y neoconservadurismo

El apoyo teórico-metodológico está dado por una lectura político-discursiva de los posicionamientos neoconservadores en la esfera educativa, a partir del análisis de algunas producciones textuales del Estado, así como de otros actores políticos y religiosos.

Por un lado, tomamos la tradición del Análisis Crítico del Discurso en la investigación educativa (Pini, 2009; Rogers, 2009). Entendemos que, como producto y materialización de relaciones de poder, el discurso es una herramienta, pero también, un objeto de disputa. En relación dialéctica, el discurso es constitutivo de, a la vez que es constituido por situaciones, instituciones y estructuras sociales (Fairclough, 2003). Los discursos neoconservadores en materia educativa se han desplegado en un espacio conformado por procedimientos de control, delimitación y distribución que hacen a un *orden del discurso* (Foucault 2004) disputado entre distintos posicionamientos políticos, educativos y también religiosos. El análisis de estos procedimientos hace a una comprensión de los modos de construcción de los discursos conjuntamente con una lectura crítica de las implicancias más amplias en la reproducción y transformación del orden sociocultural. Pues en el espectro de efectos posibles de las prácticas discursivas están la (re)producción de relaciones de dominación, la legitimación de espacios de saber y la delimitación de formas vivibles de subjetividad y corporeidad. Pero también la resistencia al orden social o la transformación de los sentidos compartidos y generación de nuevas formas de identificación individual y colectiva.

Por el otro lado, la elección del término *neoconservadurismo* en este trabajo retoma las lecturas que ponen el acento en la heterogénea y dinámica trama religiosa, secular y política que cruza a estos movimientos en su reacción contra las reivindicaciones feministas y de la diversidad sexual (Vaggione y Machado, 2020). A la vez que permite comprender a los neoconservadurismos como formas de gubernamentalidad, es decir, como dispositivos de construcción de subjetividades y de ciudadanías posibles en un fuerte marco moral y/o religioso que delimita lo decible y lo inteligible dentro de esos dominios (Brown, 2006). El neoconservadurismo se presenta como una racionalidad expresamente moral y regulatoria que adjudica al Estado la tarea de establecer un compás moral-religioso para la sociedad. Como tal, alimenta formas políticas, de gobierno y de ciudadanía en un terreno borroso entre la cultura política y la religiosa, a contramano de principios laicos y de ejercicio de derechos basados en criterios democráticos y no dogmáticos.

La enunciación del género y el aborto en la educación obligatoria

Los actores y discursos neoconservadores, en su vínculo con las propuestas de inclusión del género y la enunciación del aborto dentro de la educación pública, han estado dinamizados por distintas estrategias interdiscursivas.

En primer lugar, puede identificarse una estrategia de censura e invisibilización ante la primera versión de los CBC en 1995, luego de un álgido proceso de discusión

pública y de final aval político al posicionamiento católico por parte del Ministerio de Educación de la Nación. La reacción anti-género de este primer hito ya se había originado en los documentos vaticanos en los '90 frente a la progresiva consolidación de los derechos sexuales y reproductivos en las esferas de discusión internacional, como las conferencias de Beijing y El Cairo (Corrêa, 2018; Corrêa y Parker, 2004). En ese contexto, la redefinición de los llamados CBC fue impugnada por la Iglesia católica argentina. La convergencia y reconocimiento entre las autoridades estatal y eclesiástica derivaron en la eliminación de todas las menciones explícitas al género y su reemplazo por el concepto de “sexo” en una segunda edición de los CBC.

Respecto al aborto, en esa segunda edición revisada por la Iglesia católica, se amplió y enfatizó el contenido de “Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos” en el área de Ciencias Naturales, hacia la “Sensibilidad y respeto a la vida humana desde la concepción y a los seres vivos en general” en su segunda edición (Ministerio de Cultura y Educación, 1995: 138. Énfasis añadido), en línea con los preceptos de la doctrina católica ante la discusión del aborto. Asimismo, se incluyó otro cambio tendiente a explicitar a “la vida” como valor, dentro de la Formación Ética y Ciudadana, y cuya mención no estaba en la primera versión de los CBC (Torres, 2019).

En segundo lugar, ante los lineamientos curriculares de la ESI, definidos en 2008, se desplegó una estrategia de reacción y resistencia neoconservadora. Ya en el siglo XXI, la movilización anti-género apuntó también a las iniciativas judiciales, legislativas y políticas públicas ancladas en una perspectiva de igualdad de género y reconocimiento de la diversidad sexual, que avalaron el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, la sanción de la ley de matrimonio igualitario, el reconocimiento de la identidad de género, la interrupción legal del embarazo y la ESI. Este segundo momento aquí señalado, mostró la reactualización de esa reacción religiosa anti-género. La emergencia de la categoría de “ideología de género” emergió en documentos educativos de la Iglesia católica argentina elaborados como respuesta de resistencia ante la sanción y definición curricular de la ESI. Por ejemplo, en el cuadernillo de 2013 “Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral” editado por el CONSUDEC se señalaba en relación con los primeros materiales producidos por el Programa Nacional de ESI:

Más allá de lo que la Ley de Educación Sexual prescribe, y dirigidos a los docentes, estos “cuadernos” presentados por el Ministerio de Educación de la Nación constituyen una bajada de los lineamientos curriculares a las aulas, *plena de ideología de género* y de conceptos que ofenden el pudor de alumnos y docentes; con un claro adoctrinamiento de los niños en torno a la confusión de los roles sexuales (CONSUDEC, 2013: 51. Énfasis añadido).

En la heterogénea discursividad de los lineamientos curriculares para la ESI, se destaca la mención explícita al aborto como contenido del área de Ciencias Naturales/Educación para la Salud dentro del “conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad”. Allí se incluyó como contenido para el ciclo básico del nivel secundario:

[D]istintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico, etc.) (Consejo Federal de Educación, 2009: 33).

Si bien el planteo inicial del aborto como “problema” y no desde una concepción de derecho (Fuentes, 2021; Red de Docentes por el Derecho al Aborto, 2020) marcó un límite para su proyección pedagógica, permitió su enunciación legitimada en un documento consensuado para todo el sistema educativo nacional.

En esta clave de lectura, puede leerse en el mismo documento de lineamientos curriculares de la ESI, la inclusión solapada del derecho al aborto que, asimismo, plantea un puente con la legislación actual:

El conocimiento de los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de las/los adolescentes (Consejo Federal de Educación, 2009: 34).

En tercer lugar, ya en la coyuntura de debate parlamentario por la ley de IVE en 2018, los actores y discursos neoconservadores desplegaron una estrategia de contraofensiva ampliada ante el aborto y la posible ampliación de la ley de ESI. En este tercer momento, la consolidación desde el movimiento feminista del aborto como asunto legítimo en la esfera pública marcó, para el ámbito educativo, una trasfiguración de las preocupaciones del activismo neoconservador, que retomó aquella noción de “ideología de género” y la llevó al centro de la disputa por los sentidos de la educación sexual y los roles del Estado y las familias en la educación pública. El debate parlamentario por la IVE estuvo atravesado por repetidas alusiones –tanto de detractores como de suscriptores del proyecto– a la educación sexual como herramienta de prevención y a las limitaciones y posibilidades del Programa de ESI vigente, marcándolo como un elemento común con legitimidad social (Colectivo Mariposas Mirabal, 2018; Sgró y Gastiazoro, 2018). Ese debate y la movilización callejera y mediática que lo acompañó desde grupos feministas y conservadurismos militantes tuvo como consecuencia destacada al menos dos procesos de reformulación del género en la esfera pública y educativa. Por un lado, la presentación de una iniciativa parlamentaria de modificación de la Ley de ESI, para incluir la mención explícita al respecto a la “diversidad sexual y de género” y una reducción del margen de acción de las instituciones educativas confesionales (Torres, 2021). Y, por otro lado, la consolidación de un heterogéneo movimiento neoconservador amalgamado en el rechazo a la denominada “ideología de género”.

A la vez que la Conferencia Episcopal Argentina publicó en octubre de 2018 el documento “Distingamos: sexo, género e ideología” (CEA, 2018) y que la Alianza Cristiana de Iglesias Evangélicas de la República Argentina publicó una declaración de rechazo ante “la legislación que intenta imponer la educación sexual ideológica” (ACIERA, 2018), también este fue el escenario de primera visibilización del colectivo “Con mis hijos no te metas” (CMHNTM) en Argentina. Ese grupo neoconservador convocó a la denominada “Primera manifestación nacional #ConMisHijosNoTeMetas contra la ideología de género en la educación”, a finales de octubre de 2018 en la ciudad

de Buenos Aires, con réplicas en otras ciudades del país. Como una ramificación del movimiento surgido en Perú desde 2016 (González *et al.*, 2019), la versión local de CMHNTM –autoidentificada como un “movimiento ciudadano”– buscó jugar un rol destacado en el debate revivido sobre la ESI y la truncada legalización del aborto en la votación del Senado en 2018. Parte de las consignas que se repitieron en esa primera convocatoria pública frente al Congreso de la Nación proclamaba “¡Educación sexual para prevenir, sí! ¡Ideología de género para adoctrinar, no!”. En ese clivaje, se resume uno de los efectos de esta nueva contraofensiva: el corrimiento de la preocupación neoconservadora por la educación sexual —e incluso su legitimación, aunque en un sentido preventivo ante las “amenazas” de la sexualidad— hacia una inquietud política contra el género como tema y perspectiva en la educación pública y a la concepción del aborto como un derecho.

Conclusiones

Los tres momentos aquí delineados (CBC en 1995, lineamientos curriculares de la ESI en 2008 y discusión de la IVE en 2018) dan cuenta de la presencia de actores religiosos y de nuevos actores neoconservadores en la esfera pública y educativa. Desde una perspectiva interdiscursiva, trazamos algunas de las estrategias de censura, reacción y contraofensiva hacia la inclusión de una perspectiva de género y la enunciación del aborto como derecho en el marco de la educación común.

Este breve análisis busca aportar a una lectura crítica y diacrónica de la visible influencia de estos actores en la discusión por el derecho a la educación, las vidas y cuerpos vivibles y el ejercicio múltiple de la ciudadanía sexual en y desde las instituciones educativas.

En el rápido recorrido aquí planteado, podemos reconocer avances normativos, políticos y pedagógicos que muestran una transformación de los sentidos de *lo público* y *lo común*. En esa misma trama de transformación, se han reactualizado las resistencias neoconservadoras que disputan la ampliación de sentidos basada en una perspectiva críticamente inclusiva del género y los derechos. Por tanto, se nos abre el camino a la revisión constante de esas contraofensivas, sus estrategias y formas de movilización, junto a la defensa de los espacios ya ganados dentro del espectro de prácticas educativas y discusiones político-pedagógicas que nos abren la vigencia de la ESI y del derecho al aborto en la Argentina democrática.

Referencias Bibliográficas

- ACIERA (2018). “Declaración sobre la Educación Sexual Integral-ESI”. Disponible en: <https://www.aciera.org/declaraciones/declaracion-de-aciera-sobre-la-educacion-sexual-integral/>
- Báez, J. (2018). “Escenas contemporáneas de la Educación Sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista”, en *Mora*, Nº 25: 1-13.
- Brown, W. (2006). “American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization”, en *Political Theory*, Vol. 34, Nº 6: 690-714.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2018). “Doce años de la Ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado”, en *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación*: 1-21. Disponible en: [http://iice.institutos.filо.uba.ar/sites/iice.institutos.filо.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf](http://iice.institutos.filو.uba.ar/sites/iice.institutos.filо.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf)
- Conferencia Episcopal Argentina (2018). “Distingamos: sexo, género e ideología”, en *Conferencia Episcopal Argentina* (octubre). Disponible en: <https://www.episcopado.org/contenidos.php?id=1818&tipo=unica>
- Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. 1^a edición. Buenos Aires.
- Corrêa, S. (2018). “A “política do gênero”: um comentário genealógico”, en *Cadernos Pagu*. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>
- Corrêa, S. y Parker, R. (2004). “Sexualidad, derechos humanos y pensamiento demográfico. Convergencias y divergencias en un mundo cambiante”, en *Estudios Demográficos y Urbanos*: Vol. 19, Nº 57: 497-541.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación – UNFPA.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fuentes, S. (2021). “Aborto y escuela”, en *Programa Educación, Conocimiento y Sociedad. FLACSO (abril)*. Disponible en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/aborto-y-escuela>
- González, A.; Castro, L.; Burneo, C.; Motta, A. y Amat, O. (2019). *Desvelando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña “Con mis hijos no te metas” en Colombia, Ecuador y Perú*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 2^a edición. Buenos Aires.
- Morán, J.; Peñas, M.; Sgró, C. y Vaggione, J. (2019). “La resistencia a los derechos sexuales y reproductivos. Las principales dimensiones del neo-activismo conservador argentino”, en Careaga Pérez, G. (coord.), *Sexualidad, religión y democracia en América Latina*. México: Fundación Arcoíris: 53-94.
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”, en Morgade, G. y Alonso, G. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós: 19-39.

- Pini, M. (2009). “Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal”, en Pini, M. (comp.), *Discurso y educación: herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM: 27-41.
- Red de Docentes por el Derecho al Aborto (2020). “El derecho al aborto como contenido de la ESI”. Disponible en: http://www.abortolegal.com.ar/wp-content/uploads/2020/12/El-derecho-al-Aborto-como-contenido-de-la-ESI_.pdf
- Rogers, R. (2009). “Análisis crítico del discurso en la investigación educativa”, en Pini, M. (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM: 43-75.
- Sgro Ruata, M. y Gastiazoro, M. (2018). “Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018)”, en *Momento. Diálogos em educação*: Vol. 27, N°3: 65-84.
- Torres, G. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)*. Bernal: UNQ.
- (2021). “La perspectiva de género y el discurso católico en la educación argentina”, en Giamberardino, G. y Alvarez, M. (comps.), *Ensamblajes de género y sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: UNICEN: 47-63.
- Torres, G.; Pérez, S. y Moragas, F. (2020). ““Gender ideology” in conservative discourses: Public sphere and sex education in Argentina”, en Pérez, M. y Trujillo, G. (eds.), *Queer Epistemologies in Education. Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons*. Londres: Palgrave Macmillan: 161-178.
- Vaggione, J. (2005). “Reactive politicization and religious dissidence: the political mutations of the religious”, en *Social Theory and Practice*: Vol. 31, N°2: 233-255.
- Vaggione, J. y Esquivel, J. (2015). “Actores y discursos que pluralizan la política, la religión y la sexualidad”, en Esquivel, Juan Cruz y Vaggione, Juan Marco (dir.), *Permeabilidades activas*. Buenos Aires: Biblos: 9-17.
- Vaggione, J. y Machado, M. (2020). “Religious patterns of neoconservatism in Latin America”, en *Politics & Gender*: Vol. 16, N°1. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000082>
- Wainerman, C.; Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Zemaitis, S. (2019). “Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual. Una mirada desde la Argentina contemporánea”, en *Temps d'Educació*, N° 57: 137-152.

ESI y el abordaje dentro de la institución: una mirada posible sobre la transversalidad en educación

PEDRO O.M Cocco; MARIELA MUÑOZ RODRIGUEZ

IFDC-SL /FCH-UNSL; FaPsi-UNSL

pedrococcom@gmail.com; marielamunozr@gmail.com

Resumen: El siguiente trabajo apunta a problematizar las formas que adquiere dentro de distintos ámbitos educativos la transversalidad de la educación sexual integral (ESI), sobre todo en la formación de formadores en la Ciudad capital de la provincia de San Luis, Argentina. Desde esta práctica sostenida en la docencia, explicitaremos tres maneras posibles de abordar la ESI, en un primer momento desde un abordaje transdisciplinario y complejo como lo es el eje aglutinador de contenidos; en un segundo momento, los talleres específicos para abordar lo que la realidad educativa nos ofrece; y por último, como proyecto político institucional, donde la ESI deja de ser solo un contenido, y pasa a ocupar los diversos espacios institucionales, preguntando, interrogando otras formas posibles de habitar las instituciones educativas.

Palabras clave: transversalidad – sexualidad/es – educación – formación docente

Claves contextuales

Desde la sanción de la ley nacional 26.150/06 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y la potestad de las provincias de adherir a la norma, se han diversificado los esfuerzos por abordar la sexualidad de forma transversal dentro del currículum de las Instituciones Educativas. Hoy encontramos un desfase entre provincias en las trayectorias de aplicación de la ESI, con políticas públicas o con diversas diásporas a partir del esfuerzo o el compromiso político y ético individual de abordar ESI en el aula. San Luis adhiere a la Ley de forma plena mediante decreto N° 5.144 en diciembre de 2018; a dos años de esto, signado por la pandemia, el gobernador de la provincia en el discurso de inicio de sesiones legislativas en 2021 mencionó el envío a la cámara legislativa un proyecto de ley denominado “Ley generativa de aprendizaje en casa y fortalecimiento de la educación sexual integral”. En este discurso, augura una “alternativa” para quienes deseen recibir ESI, por los inconvenientes suscitados en diversas instituciones escolares para la implementación real de dicha legislación, así como a los deseos de las familias de educar ellas en este contenido, dejando de lado el derecho de niñxs y jóvenes a una educación integral y complementaria. En esta propuesta la responsabilidad de la aplicación de la ESI recae en el sistema sanitario. Esto podría poner en riesgo el derecho y la obligatoriedad de la ESI en las escuelas, como así también los espacios de sistematicidad y discusión colectiva necesarios para problematizar las desigualdades y el acceso a derechos que tiene como fin formativo la ESI.

Más allá de estos anuncios, contradicciones y retrocesos, el Programa Nacional de ESI sostiene que deben aplicarse programas de formación en las escuelas de

diferentes niveles y modalidades de gestión y en los Institutos de formación docente. Este último contexto es sobre el que haremos foco. Si bien estos deben garantizar trayectorias de formación en ESI son escasos los espacios existentes dentro de los mismos. Los intentos por implementar ESI son variados dando lugar a: materias específicas, ejes de abordaje temático - transversal o bien espacios que surgen desde las disputas institucionales por medio de la construcción de materias electivas/optativas. Sin embargo, existen pocas sistematizaciones de estos procesos, por lo tanto, escaso saber pedagógico para contribuir a la aplicación de la norma en este nivel.

Sumado a esto, en los intentos generados para la implementación de la ESI por el Ministerio de Educación de la Nación se han desarrollado diferentes materiales (Marina, 2009; Marina, 2010; Marina, 2012; Hurrell y Bargalló, 2012; Meresman, 2013). En ellos, como en diferentes producciones realizadas por especialistas en la temática, se insiste en el desafío por transversalizar la ESI. Sin embargo, la mayoría de las veces quedan reducidos a dinámicas áulicas que abordan ESI en la escuela de manera parcial, sin revisar la vida cotidiana escolar y las distintas formas en que la sexualidad se hace presente. Este material, se viene sosteniendo en el tiempo como la única forma de construir dentro del aula, transformándose en una repetición constante, sin contribuir a una formación docente que construya herramientas para pensar propuestas creativas de acuerdo con posibilidades, potencialidades u obstáculos que pueda presentar el contexto áulico-institucional. Tampoco existen muchos materiales que revisen las trayectorias de formación de educadores en el tema.

Para poder revisar estos desafíos nos guiamos por las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación de ESI con el currículum formal? ¿Cómo se conjugan el currículum formal y los contenidos mínimos propuestos para la transversalización de ESI? ¿Qué es transversalizar? ¿Cómo se realiza? ¿Qué implicancias pedagógicas y estrategias educativas se deben poner en juego para transversalizar contenidos de ESI con una asignatura específica, comprendiendo esto desde la complejidad del acto educativo? La problemática de ESI no solo se hace presente por la carga y el sentido político, sino también, por la tarea/esfuerzo que implican las construcciones de nuevas formas de comprender la tarea de enseñar-aprender dentro del sistema educativo.

Aproximaciones a una definición de transversalidad para la ESI

El diccionario de la Real Academia Española define el término transversal desde diversas acepciones como aquello “que se cruza en dirección perpendicular con aquello que se trata” o “de un lado al otro”, “que atañe a diferentes ámbitos o disciplinas en lugar de un problema concreto”. La transversalización entonces se comprendería desde lo educativo como una forma de abordar contenidos y al mismo tiempo una forma de configurar la práctica pedagógica. Jauregui Mora (2018) define a la transversalidad como:

(...) un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad

cotidiana. (...) esto implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales (Mora, 2018: 72).

Transversalizar supone un desafío político, ya que, los ejes y temas que se proponen para el ejercicio de la transversalidad promueven proyectos de ciudadanía y construcciones posibles de futuros a habitar. Los temas y ejes son definidos a partir de problemáticas sociales insoslayables para una sociedad, que ve o se alerta, por la necesidad de que las generaciones venideras puedan surcar con mayor facilidad las desigualdades que han generado organizaciones anteriores. La coexistencia de diferentes disputas sociales que visibilizan las inequidades tanto desde los movimientos sociales feministas como LGBTTTIQA+, traen desafíos y reclamos para la inclusión educativa de formas otras para no reproducirlas. Desde estos reclamos toma mayor envergadura la transversalización de las sexualidades como acto y decisión política.

Jauregui Mora (2018), tomando los aportes de Magendzo, menciona que los ejes transversales son:

los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva (Magendzo, 1998; citado en Jauregui Mora, 2018: 73).

Estos lineamientos permiten comprender la necesidad de generar diálogos entre el contenido formalizado y aquellos saberes considerados necesarios por una sociedad para generar márgenes de igualdad. En el caso de ESI, entre algunos ejes que aparecen, se precisa abordar identidades cis, trans, y la igualdad y visibilidad de diferentes formas de ser y estar en la sociedad, las masculinidades hegemónicas y nuevas configuraciones, consentimiento, derecho a decidir, entre otras.

La complejidad de la temática es posible de abordarse a través de construcciones inter - transdisciplinares que ponen en jaque la organización mosaica del currículum educativo formal. Implicaría un proceso de reformulación del saber y la práctica educativa, interrogando los espacios, la organización de tiempo, las relaciones vinculares y la noción de saber acabado y estanco propio de la lógica jerárquica disciplinar.

Podríamos decir que la transdisciplina, apuntaría a la construcción de conocimientos y saberes articulando diversos campos disciplinares sobre un mismo hecho o problema. La comprensión, en este caso de la/s sexualidad/es, los géneros, y las diversidades, desde un paradigma que aplica el reduccionismo disciplinar no solo aportaría complejidad comprensiva sobre el hecho, sino que, al mismo tiempo, rompería con las cristalizaciones que históricamente viene sosteniendo la educación disciplinaria hegemónica. La sexualidad, en ello la ESI, en tanto temática compleja no puede ser comprendida desde una sola disciplina. Los aportes y saberes que las ciencias han construido, y que aparentan dispersión, son interpretaciones cerradas, que en muchos casos no se nutren de los campos vecinos. ¿Cómo podríamos organizar el trabajo áulico/institucional desde una comprensión transdisciplinar? ¿A qué desafíos nos llevaría en las instituciones?

La realidad educativa plantea limitaciones a la posibilidad de gestar este tipo de proyectos políticos, por lo cual es necesario abordar la transversalidad desde las condiciones contextuales del sistema educativo actual. El cual se encuentra más cercano a modificaciones posibles desde la interdisciplina, es decir diálogos con entre personas disponibles, campos de saber flexibles e instituciones permeables a este tipo de desafíos pedagógicos.

¿Cómo se conjugan el currículum formal y los ejes/contenidos mínimos propuestos para la transversalización de ESI?

A partir de diversas experiencias de formación realizadas con docentes en ejercicio y con futurxs profesorxs, podríamos arriesgar, que existen distintos formatos posibles para transversalizar ESI en las Instituciones educativas. En los intentos de alentar avances hacia la construcción de prácticas de ESI entendemos algunos ejes que nos pueden ayudar en ese sentido: uno de esos es el ir más allá de la transversalización de contenidos curriculares y la transversalización institucional como proyecto político instituyente, ambos con propuestas integrales o bien con abordajes más específicos.

Transversalización más allá contenidos curriculares

Transversalizar un contenido no estaría marcando nada nuevo de lo que estipulan las legislaciones argentinas y las recomendaciones que se han construido por medio del material difundido por el Ministerio de Educación de la Nación, pero ¿cómo disponer el arbitrario cultural para tensarlo transversalmente con alguno de los ejes de ESI? ¿De qué forma trabajo un tema y un eje de ESI sin que se pierda el contenido mínimo que se me exige dictar desde mi unidad curricular?

Para comenzar a problematizar o a pensar esta forma de abordaje transversal trabajaremos la idea de “eje aglutinador” que propone Gavidia Catalán (2001); transversalizar los contenidos disciplinares del currículo implica impregnarse de las problemáticas sociales, construyendo así ejes aglutinadores de enseñanza - aprendizaje, “debido a su poder globalizador y a la importancia que tienen en la vida de los individuos y de la sociedad” (Gavidia Catalán, 2001: 509).

El eje aglutinador precisa de temáticas abarcativas para poder ser retomadas de diferentes maneras a lo largo de una secuencia didáctica, haciendo dialogar al contenido escolar con el contenido-tema específico de sexualidad que se intente incorporar a la currícula o a la inversa. Esto que parece sencillo es una tarea compleja para el mismo educador-educando, muchas veces exige la propia revisión de sus prácticas y subjetividad.

La construcción de un eje aglutinador propone y pretende condensar algunas temáticas referidas al saber disciplinar y la articulación y lectura de este por medio de ESI.

De esta forma la transversalidad pensada como eje aglutinador, implica, el comprender un contenido específico a trabajar dentro de la secuencia didáctica, desde lo

académico, pero al mismo tiempo cómo ello se tensiona en otros ámbitos, donde lo pedagógico supone volver a pensar y re-pensar las regulaciones del espacio para la garantía de derechos y libertades colectivas.

Transversalizar la ESI, implica entonces, mirar de manera diferente el mundo. Para poder atravesar los contenidos, hay que revisar todos los temas, autores/as, y perspectivas desde donde construimos el programa o secuencia didáctica, el/los enfoques para la praxis pedagógica, así también cómo nos vinculamos con los y las estudiantes. Para iniciar el proceso de implementación de la ESI no siempre es posible, revisar toda la propuesta de formación completa. Los primeros ensayos tal vez se relacionan con incluir un tema, la importancia radica en poder realizar la experiencia y poder retornar la misma para construir saber a partir de la práctica.

Por otro lado, podríamos pensar en lo que implica el trabajo de un tema específico de ESI a partir de la necesidad del grupo o de la lectura del contexto áulico-insitucional. La selección de un eje y un tema proporciona material necesario para la generación de espacios de reflexión que se adecuen al contexto y a las posibilidades.

Como proyecto institucional supone revisar y repensar los distintos espacios institucionales donde la sexualidad se expresa y en algunos casos queda entrampada en reglas y formas que excluyen posibilidades de ser. El abordar y problematizar la ESI en los diferentes espacios que supone la institución puede quedar como una tarea individual de unx docente comprometidx, significando la contrariedad de confrontar lógicas dispares, entre lo áulico y los espacios comunes que no necesariamente se disponen a la pluralidad. Es por ello, que los desafíos del proyecto institucional suponen un proyecto político común que habilite nuevas formas y estrategias para los emergentes instituyendo prácticas, discursos y formas de organizar lo común que garantice el reconocimiento de la diferencia, sin cristalizarla.

Plantea desafíos que superan el abordaje no solo el entramado de contenido curricular, sino, al mismo tiempo, poniendo en tensión las lógicas de construcción de la sexualidad que genera o produce la institución. En este sentido se precisan nuevos dispositivos de acompañamiento para problemas complejos, institucionales o de estudiantes, revisiones de los documentos institucionales y académicos, entre otros. Todos estos si bien pueden ser etapas de los procesos de la revisión institucional son muy necesarios y ayudan a la revisión, reflexión y nuevas formas de pensar la ESI a nivel institucional.

Reflexiones de cierre

A casi 15 años de implementación de la ESI entendemos que quedan numerosos desafíos y se han logrado grandes avances, muchos de ellos gracias a la fuerza y capilaridad de los movimientos feministas y LGBTTIQA+. Hoy muchas veces son estudiantes quienes nos demandan y problematizan, en ese sentido la urgencia y pertinencia de avanzar con perspectivas integrales de ESI en las instituciones.

La reflexión y el desafío de la transversalización precisa de praxis comprometidas. Cuando estas se dan con otrxs suma las posibilidades de enriquecimientos colectivos con mayor fuerza para procesos de transformación, sea en las aulas o bien a nivel institucional. Se necesitan políticas públicas que permitan condiciones para que lxs docentes atraviesen espacios de formación continuos, con acompañamientos planificados y desde una lógica transdisciplinaria que permita el diálogo continuo. Mientras las políticas públicas sean más un deseo que una realidad, la ESI sustentada desde la integralidad, abordada desde una perspectiva de género, de diversidades y de derecho no tendrá espacio para lo posible.

Para finalizar, es necesario considerar el contexto de virtualización forzada de los procesos educativos a causa de la pandemia que sacude las estructuras de nuestro sistema educativo. La labor educativa, el hecho educativo en sí, se vió vulnerado ya sea por desconocimiento de los procesos digitales tanto de estudiantes como de docentes, convirtiéndose en una tarea agotadora, donde se abandonaron los procesos en reemplazo por los resultados. ¿De qué maneras la virtualidad afectó los procesos de implementación de la ESI y las maneras de construcciones de integralidad en su aplicación? ¿Es posible la transversalidad de la educación sexual integral, desde un abordaje interdisciplinario, en entornos virtuales? ¿Cuáles han sido las nuevas formas de vulneración, de asimetrías devenidas del género o de identidades sexo-genéricas no normativas en este contexto educativo? ¿Es posible un proyecto pedagógico común, con implicancias en las “tecnologías subjetivación”, que promuevan la aprehensión de derechos colectivos en este contexto de individuación educativa? ¿Se puede pensar en la ESI como proyecto ético, como un nuevo pacto de ciudadanía sexual, en ausencia de la otredad como sustrato necesario para pensar-nos?

Estos interrogantes podrán guiar nuevas indagaciones en torno a cómo se desarrollaron los procesos formativos transversales sobre ESI y cuáles han sido los sentidos político-institucionales en torno a las problemáticas colectivas que refieren a las sexualidades, los géneros y las diversidades. Así como también podrán marcar nuevos desafíos para la transversalización de la ESI en contextos de virtualidad.

Referencias Bibliográficas

- García, A.; Lapegna, A. e Izaguirre, L. (2014). *Educación sexual integral para la Modalidad de Jóvenes y Adultos: aportes para el trabajo con la revista ESI para charlar en familia: serie cuadernos ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gavidia Catalán, V. (2001). “La transversalidad y la escuela promotora de salud”, en *Revista Española de Salud Pública* Vol. 75, Nº 6: 505-516. Disponible en: <https://scielosp.org/article/resp/2001.v75n6/505-516/>
- Hurrell, S. y Bargalló, M. L. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Jauregui Mora, S. (2018). "La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación", en *Boletín Redipe*, Vol. 7, Nº 11: 65-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729074>
- Marina, M. (coord.) (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- (coord.) (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Meresman, S. (2013). *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rodriguez Saá, A. (2021). Mensaje de apertura del XXXIV período bicameral de sesiones ordinarias, legislatura provincial de San Luis (4 de abril). Disponible en: <http://agenciasanluis.com/notas/2021/04/04/mensaje-del-gobernador-en-la-legislatura/>

Buscando las infancias plurales: Un proyecto que desde la filosofía indaga en las sexualidades diversas en la escuela

SERGIO ANDRADE

UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades

sergio.andrade@unc.edu.ar

Resumen: El texto presenta avances de una investigación de doctorado en curso que vincula Infancias y Filosofía. Su principal interés es ampliar las definiciones de infancia que desde la filosofía se han planteado históricamente, y que reproducen un esquema heteronormativo. En tal sentido, nos proponemos avanzar en una redefinición plural del concepto de infancia presente en la filosofía con/para Niños a partir de sus vínculos con una noción amplia y diversa de sexualidad. Para ello, examinaremos en un material documental diverso, definiciones de infancia y sexualidad provistas por la filosofía. Analizaremos los dispositivos estatales que definen infancia y sexualidad desde/en la escuela. Al tiempo de proponer una redefinición del concepto de infancia plural, a partir de la problematización del vínculo entre escuela y sexualidad.

Particularmente, el recorte teórico para estas tareas es la modernidad, pues en ella se crea la escuela tal como la conocemos hoy. Dentro del amplio pensamiento moderno tomamos dos referencias indiscutibles: Rousseau y Kant. El artículo recupera planteos del *Emilio*, y se interroga sobre su actualidad en expresiones que discuten la ESI y sus supuestos teóricos.

Palabras clave: infancias – filosofía – Educación Sexual Integral

Comenzamos jugando con una afirmación: “Toda nuestra sabiduría consiste en preocupaciones serviles; todos nuestros usos no son otra cosa que sujeción, tormento y violencia”. Leemos la primera parte de la cita, bien podría ser adjudicada a Foucault o a un neomarxista. Sin embargo, esta reflexión no es del siglo XXI ni del XX. Es del XVIII, más precisamente de 1762. El juego continúa con un interrogante: ¿qué sentido/s tiene recuperar un texto escrito en el siglo XVIII sobre la educación del ciudadano?

Antes de intentar una respuesta, completamos la cita: “El hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud; al nacer se le cose en una envoltura; cuando muere, se le mete en un ataúd; y en tanto él conserva figura humana, vive encadenado por nuestras instituciones” (Rousseau, 2011:13).

La expresión resume planteos centrales del filósofo ginebrino. Así también, reconocemos algunas de nuestras preocupaciones investigativas. En su enunciación hay un juicio respecto a qué ocurre con la humanidad desde que nace y el peso de las instituciones en aquello que puede ser. Desde allí se disparan otras preguntas que renuevan la cita, entre ellas: Acerca de esa *envoltura* en la cual se nos cose, ¿quiénes participan de su factura? ¿De qué está confeccionada?

El presente texto presenta avances de un Proyecto de Tesis Doctoral en curso “Filosofía e infancias plurales: Hacia un reconocimiento de sexualidades diversas en la escuela”.¹ La investigación intenta ampliar las definiciones de infancia que

¹ Proyecto de Tesis Doctoral dirigida por los Dres. Eduardo Mattio, Facultad de Filosofía y Humanidades; Universidad Nacional de Córdoba y Maximiliano Durán; Universidad de Buenos Aires, investigador adscrito al NEFI vinculado a PROPED UERJ, Brasil (03/12/19 -Resolución 1577/FFyH UNC).

desde la filosofía se realizan y se han planteado históricamente, y que reproducen un esquema heteronormativo.

Hilos de costura indagativa. Acerca de desnaturalizar imaginarios

En nuestro proyecto nos proponemos reconocer una redefinición plural del concepto de *infancia* presente en la filosofía con/para Niñxs a partir de sus vínculos con una noción amplia y diversa de *sexualidad*.² Así también, son sus objetivos específicos:

- Examinar definiciones de infancia y sexualidad provistas por la filosofía que han configurado formas fijas y hegemónicas de concebir las.
- Analizar los dispositivos estatales que definen infancia y sexualidad desde/en la escuela.
- Formular una redefinición del concepto de infancia a partir de la problematización del vínculo entre escuela y sexualidad.

Las infancias han sido históricamente enunciadas, comprendidas e interpretadas por otrxs, que han sostenido, y sostienen, tanto representaciones de carencia, incompletitud, como de potencialidad, inicio, natalidad; su existencia es un prolegómeno de algo por-venir. Sin embargo, ese estado entre paréntesis lejos de constituirse en una instancia de quietud ha sido el territorio donde se ha construido aquello que seríamos, aquello que debíamos ser. Estas interpretaciones se acompañan de imaginarios sobre la formación de lxs niñxs, su encausamiento; no son meros recursos retóricos, producen subjetividades.

Estos planteos, más recientemente, se tensionan desde una reconsideración de la niñez como sujetx de derecho.³ Ahora bien, ¿qué significa este nuevo estatus legal? ¿Se compadece con las prácticas educativas en y con las infancias? En tiempos de un rebrote de postulaciones conservadores, que atacan los sentidos de una Educación Sexual Integral y que rotulan de ideológica a la perspectiva de género, resulta decisivo reivindicar el carácter político, histórico de toda definición de sexo-género.

Respecto a estos imaginarios conservadores, hace unos días encontramos dos imágenes de las miles que circulan en las redes sociales. En una de ellas se observa una mano humana que presiona y se afirma sobre otra con aspecto de garra, como de un ave rapaz, y que tiene una manga con el multicolor LGTBQI+. Junto a la imagen está la leyenda: *El respeto es en ambas direcciones, yo respeto tu preferencia sexual y tu respeta los valores cristianos y la integridad de mis hijos y mi familia. Así de sencillo.* Otra imagen presenta a un grupo de animales en la puerta del corral. Un perro y un gato miran al zorro con desconfianza. Detrás del alambrado, un grupo de gallinas observa, temerosas. La leyenda reza: *Y el zorro les dijo... Nací como un zorro, pero me siento como una gallina. Es mi nueva identidad. Exijo entrar al gallinero.*

² No es tema de este texto. No obstante, es relevante la diferencia entre las propuestas que relacionan filosofía e infancia a partir de ubicar a lxs niñxs como protagonistas en estos vínculos o como meros instrumentos para una nueva instrucción.

³ Considerarlos como sujetxs de derecho significa que niñxs y adolescentes tienen que ser reconocidxs y respetadxs en sus derechos, con igualdad de condiciones que lxs adultxs, reconociendo su participación como sujetxs activxs y de cambio dentro de todos los espacios sociales en que se desarrollan: la familia, la escuela la comunidad.

Ambas imágenes circulan como memes,⁴ sostienen sus sentidos negando otras alternativas de concebirse a sí mismxs y a otrxs; en un mismo acto enuncian, denuncian y niegan a lxs otrxs. Se construyen así naturalizaciones que configuran representaciones simplificadas sobre procesos culturales y sociales complejos. Como indicamos, es necesario reconocer la historicidad de las construcciones humanas relativas a las infancias, la sexualidad, las identidades. Esta es una de las intencionalidades sostenidas en la investigación.

Las infancias que produce la filosofía

Sin dejar de advertir que educación e infancia han sido tematizadas desde las primeras expresiones de la disciplina filosófica,⁵ en los últimos cincuenta años se ha indagado con mayor profundidad acerca de los vínculos entre filosofía, infancia y educación. La total alteridad de lxs destinatarixs de las prácticas filosóficas radicaliza la necesidad de interrogarse acerca de los intercambios posibles, las subjetividades que se construyen, las formas metodológicas que se implementan. Sin embargo, queda mucho pendiente en las discusiones sobre los presupuestos epistemológicos de las propuestas más reconocidas —como el “Programa Filosofía para Niños”—, en redefiniciones teóricas relativas a la infancia, y su reconocimiento como un campo de conocimientos que la comprenda en plural.

En tal sentido, la investigación que estamos desarrollando propone reconstruir y repensar dos líneas de investigación, cuyos vínculos e imbricaciones no han sido suficientemente estudiados, y sostienen la relevancia de su indagación. Las investigaciones de referencia tematizan la infancia, por una parte, y la sexualidad, por la otra.

En el primer caso, las producciones investigativas respecto a las infancias han ido conformando un campo en el que confluyen múltiples saberes, prácticas y disciplinas, dentro de las cuales la filosofía constituye uno de los modos particulares de interrogar(nos) e intervenir en ese campo. Respecto a las investigaciones que estudian la sexualidad cabe la misma consideración realizada respecto a la infancia.⁶

Durante mucho tiempo se impuso un discurso hegemónico en las instituciones sociales —con espacial énfasis en la escuela— respecto del campo sexo-genérico donde las definiciones de lo “femenino” y lo “masculino” se naturalizan y suscitan relaciones de subordinación gravosas entre los géneros. Asimismo, las investigaciones

⁴ Según la RAE, un meme es: *Imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet*. No deja de ser interesante advertir su otra definición, pues algo del sentido común que se construye va de una definición a otra: *Rasgo cultural o de conducta que se transmite por imitación de persona a persona o de generación en generación*.

⁵ Cf. Jaeger (1993) publica una obra relevante respecto a lo que el autor denomina los *ideales de la cultura griega*, no sólo porque articula un minucioso estudio relativo al mundo griego antiguo sino que contribuye a la consideración del mismo como poseedor de un espíritu singular, antecedente inevitable de la cultura occidental: “La tendencia del espíritu griego hacia la clara aprehensión de la realidad, que se manifiesta en todas las esferas de la vida -en el pensamiento, en el lenguaje, en la acción y en todas las formas del arte- tiene su fundamento en esta concepción del ser como una estructura natural, madura, original y orgánica” (9).

⁶ El concepto de campo es definido por Bourdieu como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, A., 1997).

relativas a las sexualidades tienen, fundamentalmente, como objeto de estudio y unidad de análisis a adolescentes y adultxs. Las referencias a la infancia remiten a la educación de lxs niñxs desde presupuestos construidos por discursos adultocéntricos y heteronormativos.

Respecto de las definiciones metodológicas nos proponemos un análisis crítico-filosófico de tres fuentes documentales:

- *Desarrollos teóricos acerca de “infancia” y “sexualidad”*. La infancia ha recibido diversas definiciones por parte de la filosofía a lo largo de su historia, de manera recurrente vinculadas a la necesidad de su educación y la construcción de ciudadanía. La sexualidad, por su parte, ha sido fuertemente tematizada en los últimos cincuenta años. Al mismo tiempo, suele vincularse a discusiones éticas y políticas que deberían examinarse con relación a discusiones en torno a la educación.

- *Documentos producidos por el Estado*. Documentos curriculares, propuestas relativas a ESI, normativas y leyes. En todos los casos, el foco de análisis se ubica en los modos que caracterizan, determinan, limitan, asumen y eluden a determinadas infancias y sexualidades, que explícita o implícitamente proponen un modelo de infancia y de sexualidad.

- *Narrativas y relatos de infancia*. Es preciso reunir y sistematizar una serie de textos que se refieren a la infancia en primera persona y que reconstruyen retrospectivamente la misma y sus experiencias en torno a sexualidades diversas. En una primera búsqueda, hemos observado que resulta difícil encontrar registros de estas experiencias en presente hechas públicas.

Desde la lectura, el análisis y el entrecruzamiento de las fuentes mencionadas, se intentará encontrar una rasgadura en el tejido de nuestra red epistemológica (Butler, 2002: 3), particularmente “en el momento que los discursos disponibles se vuelven inadecuados o incoherentes para dar cuenta de nuestras experiencias” (Torres, 2012). Desde la asunción de que “la intersección de procesos pedagógicos con sexualidades genera dilemas que son simultáneamente personales y profesionales, y nos conmina a una interrogación ética e intelectual” (flores, 2015), el análisis documental revisará los supuestos iniciales en vistas a reunir aquellas líneas de investigación advertidas como antecedentes de la investigación.

La infancia que dispuso la escuela. Una invención moderna

A partir de las lecturas realizadas se considera necesaria una delimitación del marco conceptual que permita abrir a referencias teóricas desde las cuales leer lo que sucede en las escuelas respecto a las infancias y la ESI. Por ello hemos decidido comenzar por la modernidad, pues es donde se crea la escuela, o una escuela tal como la conocemos hoy, como *institución de encierro* y, junto a ello, una particular caracterización de la noción de infancia. No desconocemos que antes hubo otras formas de construir infancias y escuelas.⁷ Al respecto, recuperamos la advertencia de W. Kohan

⁷ Respecto a la invención de la escuela: cf. Alvarez Uría A. Varela J. (1991) Ball S. (1994), (2001).

con relación a la definición propuesta por P. Ariès, que cabe también respecto a la escuela moderna:

Estamos de acuerdo en que el sentimiento de infancia moderno no existía como tal antes de ese momento histórico (...) Lo que se inventa, diremos con Ariès, no es el sentimiento de infancia, sino un sentimiento de la infancia; no se inventa la infancia, sino una infancia, la moderna (Kohan, 2004: 35).

Se trata de revisar aquella noción de infancia moderna que se concibe como educable. En ella encontramos reconocidos referentes de la filosofía que van a marcar las lecturas sucesivas y las propuestas de educación/formación, como es el caso de Rousseau y Kant. Con ellxs, nos centraremos en dos textos que se comunican entre sí, y que han tenido distintas derivaciones para el campo educativo argentino. Nos referimos a *Emilio o la educación*, publicado en 1762 por Rousseau, libro que se constituye en referencia para el otro texto que nos interesa: *Sobre Pedagogía*, publicado tras la muerte de Kant, que recopila las clases relativas a esta materia que regularmente realiza entre 1776 y 1787, y donde se evidencia la relevancia que la educación tenía para lxs filósofx alemán.⁸ Si bien nos referenciamos en estos textos, también tomamos nota de las continuidades y discontinuidades que estxs autorxs tienen con otrxs filósofxs. Rousseau, por ejemplo, considera a *La República* de Platón como “el más excelente tratado de educación que se haya escrito” (Rousseau, 2011: 15.). O la reformulación foucaultiana del interrogante kantiano respecto a la ilustración.⁹

Consideramos más relevante en nuestro análisis el reconocer qué infancias aparecen en nuestros autorxs, si los procesos educativos que proponen permiten a lxs niñxs a pensar por sí mismxs, o esas acciones, como la libertad consecuente, se avizoran sólo para lxs adultxs. Así también si se reconocen o invisibilizan géneros y diversidades. Así también, importa situarnos en la modernidad dado que la propuesta más difundida relativa a las relaciones entre filosofía e infancia, el *Programa Filosofía para Niños (FpN)* de Lipman M. —con fuertes referencias al pragmatismo—, está organizado desde un imaginario moderno. No es casual que la forma más difundida y adoptada por los sistemas escolares sea un Programa que continúa ubicando a lxs niñxs en un lugar de recepción de saberes legitimados por el mundo adulto.

Pineda y Kohan se posicionan desde una lectura muy crítica respecto de los planteamientos de Lipman, sin descalificar su *reto filosófico*:

Lo importante, para el filosofar, no es sólo la existencia de un programa, sino el hecho —aún más significativo— de que la presencia de un nuevo interlocutor filosófico (la infancia) permite ver los problemas que siempre han preocupado a la tradición filosófica desde una nueva perspectiva o, más interesante aún, otros problemas que los de la tradición e, inclusive, una manera también diferente de pensar la propia filosofía y sus problemas (Pineda; Kohan, 2008: 313).

⁸ Desde una lectura que referencia a influencias filosóficas en el contexto de América Latina, también es relevante el texto de Locke J. (2012). Otro pensador central en los siglos XVII y XIX, respecto de las marcas de género en la infancia es Simón Rodríguez.

⁹ Un antecedente investigativo referido al tema del método: Donda C. Loforte A. Andrade S. (2013).

Para establecer vínculos más fértiles entre infancia y filosofía, sostenemos que hay que interrogar las relaciones de saber y poder entre adultxs y niñxs, y las subjetividades que se producen. De modo similar nuestrxs autorxs se preguntan acerca del Programa (FpN):

Pero ¿acaso esta concepción consigue ver a los niños fuera del prisma de «los adultos en miniatura» o «futuros adultos»? ¿será que da lugar al enigma y la alteridad de la infancia?, ¿sigue Lipman dentro del paradigma ya denunciado por Rousseau al comienzo de su Emilio, es decir, queriendo ver en los niños a los adultos del futuro que deben ser modelados según las pretensiones de los adultos del presente, o es capaz de ver «al niño en el niño y al hombre en el hombre»? La propia idea de «niños» e «infancia» requiere de una exploración más detenida cuando se habla de «filosofía para niños». ¿No hay, acaso, en la filosofía contemporánea, nuevas maneras de pensar la infancia que merezcan una atención filosófica más detenida? (Pineda, D.; Kohan, W., 2008: 312).

Aquí, además, se reconoce ese intercambio, esa conversación posible entre tradiciones, o entre teorías que resignifican las anteriores y se aventuran a la novedad.

Por último, teniendo en cuenta que nos importa cómo estas teorías han sido fundamento para las teorías pedagógicas y de política educativa, importa cómo han impactado e impactan a la hora de pensar instituciones como la escuela.

Podemos destacar, por una parte, que la lectura de los textos de Rousseau y Kant han enmarcado proyectos de educación en nuestro país. De tal modo, O. Caeiro advierte en la nota preliminar a *Sobre Pedagogía*, que su lectura es un antecedente relevante para José María Estrada quien reproduce en su obra la misma frase de inicio de *Sobre pedagogía*: “El hombre [...] es entre todos los seres creados el único que debe educarse...” (Estrada, 1903: 271), o porque insiste en que *el hombre llega a ser responsable al poder concebir la noción del deber* (*Op. Cit.*: 235).¹⁰ O, en un extremo de la dicotomía civilización/barbarie o salvajismo, la desmesurada sentencia sarmientina: “Ustedes conocen por experiencia el efecto del corral sobre los animales indómitos. Basta el reunirlos para que se amansen al contacto del hombre. Un niño no es más que un animal que se educa y dociliza” (Sarmiento, 1862: 156).

Por otra parte, si convenimos con Foucault que la moral en sentido amplio implica dos aspectos: el establecimiento de códigos de comportamiento y las formas de subjetivación, es decir, las relaciones que se establecen y establecemos con las normativas, podríamos hipotetizar que la escuela fue creada con mayor énfasis en la observancia de los códigos, su aprendizaje y adopción, su sostenimiento y sanción, al tiempo de ocultar las operaciones de subjetivación que produjo (Foucault, 2008: 35-36).

Las instituciones, fundamentalmente la escuela, han establecido sus prácticas sobre las infancias a partir de presupuestos que no toman en cuenta las voces de lxs niñxs, mucho menos sus posibilidades de acción y decisión. Se ha dicho, escrito y actuado sobre las infancias, sobre y en sus cuerpos, desde discursos que tienen carácter performativo. Han inscripto instrucciones, códigos, que establecen modos de ser y hacer. Han establecido límites y contornos de lo normal, lo legítimo, lo posible y lo inadmisible.

¹⁰ En Caeiro (2009: 22).

Estas formas de construir infancias se sostienen en lecturas que fundamentan sus acciones como buenas o malas: construyen inocencias y perversidades. Lecturas que luego encuentran correlatos perfectos o casi perfectos en observaciones, reflexiones y admoniciones respecto a lxs niñxs. Por lo común, son lecturas que se inscriben o proponen interpretaciones dicotómicas, o más binarias, de construir y reproducir lo real, lo humano y lo social.¹¹

Nuestro marco conceptual no sólo nos permite comprender el presente, también nos acompaña en nuestra interrogación respecto a la sexualidad, los géneros y las infancias en los textos y documentos a analizar: ¿Qué sexualidad están pensadas? ¿Se presentan infancias desexualizadas? ¿Qué géneros se desconocen y ocultan? Preguntas que tienen la intención de, como planteamos antes, encontrar vínculos más fructíferos entre infancias y filosofías, que permitan construir infancias más libres y diversas.

Retomar el hilo. Tejidos entre pasado y presente

Volvemos a la lectura de Rousseau y por qué referenciar a imágenes que circulan en las redes, como los memes que describimos. Antes una aclaración, nos referimos a una lectura en proceso, donde el pasado y el presente se entrecruzan. Junto a ello, la lectura se está deteniendo fundamentalmente en lo que expresa y no en lo que no está dicho, en las ausencias —como una lectura que reconozca a las diversas identidades—.

El *Emilio* comienza con una afirmación que tiene peso axiomático: “Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera+ en las manos del Hombre” (2011: 9). Es una obra que de continuo expone los presupuestos de su autor, al tiempo de conjugarlos con preceptos y reflexiones cotidianas. Así, luego de referir a la centralidad del cuidado y educación de la madre en los primeros años de vida -papel insustituible para Rousseau-, más adelante sostiene: “Observad la naturaleza y seguid el camino trazado por ella. La naturaleza ejercita continuamente a los niños; endurece su temperamento con todo género de pruebas y les enseña muy pronto qué es pena y qué es el dolor” (2011: 22).

La naturaleza, según nuestro autor, ha trazado el camino a seguir, como también nos ha dotado de envolturas y costuras, de sujetxs e instituciones que han signado lo que somos. Frente a esta acción humana, el filósofo ginebrino se interroga más adelante en la misma página: “Si esta es la prueba de la naturaleza ¿por qué se hace oposición a ella? ¿Cómo no nos damos cuenta de que queriendo corregirla se destruye su obra y se obstaculiza de sus afanes?”

Hay un modo de sacralizar la naturaleza o de convertir la obra humana en naturaleza que explica también, de alguna manera, que un meme imposible tenga un espacio significativo para, entre otras cuestiones, re establecer una vieja dicotomía entre naturaleza y cultura. Los planteamientos de la investigación nos permiten desandar avances recientes de la indagación en un juego permanente con el tiempo, nos

¹¹ Cf. Carli (1999). La autora plantea una serie de tesis sobre la infancia que la tensionan entre la maldad y la inocencia, entre la autonomía o la heteronomía de lxs niñxs.

devuelve la extraordinaria actualidad de los enunciados de un filósofo ginebrino que pensó la educación y la infancia moderna.

Es relevante, entonces, registrar que no hemos salido de estas discusiones; al contrario, ellas son letra con las cuales se escriben Diseños Curriculares, prácticas educativas en clase, y hasta leyes que propician la ampliación de derechos —como la Ley 26150, de Educación Sexual Integral; o la Ley 26743, de Identidad de Género—.¹² La escuela moderna ha impregnado nuestros cuerpos y nuestros modos de concebir la realidad educativa. Es tiempo de procurar otras perspectivas para hacer escuela, construir subjetividades que no sean simples imposiciones, que reconozcan las diversas infancias que habitan el presente.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). “Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural”, en Korol, C. (comp.) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo – América Libre.
- Ball, S. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata.
- (1994). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (1998). “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, en *Debate feminista*. N° 18 (octubre): 296-314.
- (2008). *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- Caeiro, O. (2009). “Notas preliminares”, en Kant I., *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Carli, S. (1999). “La infancia como construcción social”, en *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Donda, C.; Loforte, A. y Andrade, S. (2013). “Immanuel Kant”, en Salit C.; Donda C. y Ortuzar S. (comps.) *Indagaciones acerca del método en la Enseñanza. Un abordaje interdisciplinario*. Córdoba: Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Estrada, J. M. (1903). *Miscelánea. Estudios y artículos varios*, Tomo I, Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Bancos.
- flores, v. (2015). “ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía”, en *Escritos heréticos* (mayo). Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. (traducción y nota preliminar de Oscar Caeiro). Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: Laertes.
- (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

¹² Las leyes son imprescindibles para, por una parte, dejar sentado que su sanción es fruto de las luchas en el campo social. Por otra parte, son la base de sustento para reclamar su vigencia y abogar por otros derechos pendientes.

- Lugones, M. (2008). “Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial”, en Mignolo, W. (comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Maffía, D. (2007). “Desafíos actuales del feminismo. Taller de géneros y educación popular”, en Korol, C. (comp.) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo – América Libre.
- Pineda, D. y Kohan, W. (2008). “Filosofía e infancia”, en Hoyos Vazquez G. (comp.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía 19). Madrid: Trotta.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o sobre la educación*. Buenos Aires: Editorial Gradifco.
- Sarmiento, D. F. (1862). “Discursos”, en *Obras completas*, Tomo XXI. Buenos Aires: Imprenta y litografía Mariano Moreno.

La lógica de las representaciones pornográficas

SANTIAGO CARLOS RODRÍGUEZ MAYOLA

UNR. Facultad de Humanidades y Artes

santimayola@hotmail.com

Resumen: Se partirá de las tres leyes de la lógica que permiten discernir lo verdadero de lo falso y llegar a la verdad. Tras ello se realizarán señalamientos que indiquen las inconsistencias de tales leyes al ser aplicadas al sexo/género y al proceso subjetivo de identificación sexual. Por ello, se plantearán las tensiones inherentes en el sujeto debido a las leyes de la lógica presentes en el discurso pornográfico mainstream y la posibilidad de subvertir tal discurso, subversión fundamentada en la necesidad de pensar y crear otros espacios de representación de prácticas sexuales y corporalidades no hegemónicas y abyectas. Se concluirá que hay lugar para otras normas discursivas y representaciones de prácticas sexuales y corporalidades no hegemónicas y abyectas.

Palabras clave: filosofía – pornografía – lógica – binarismo – posporno

Introducción

Fue Aristóteles quién enseñó a la lógica como un instrumento del conocimiento, aquel por lo cual el ser humano puede conocer y discernir lo verdadero de lo falso. En este sentido, Copi, I. señala que son tres los principios/leyes por cuales la lógica se rige “para que el pensar discurra por carriles exactos” (1999: 321-323): a) *el principio de Identidad*, el cual afirma que si un enunciado es verdadero entonces es verdadero (es una tautología, es decir, una verdad lógica y no contingente); b) El *Principio de Contradicción* el cual afirma que ningún enunciado puede ser verdadero y falso al mismo tiempo; y, c) El *Principio del Tercero Excluido*, el cual afirma que un enunciado o es verdadero o es falso.

En tal sentido, Maffía, D. en “Contra las Dicotomías: Feminismo y Epistemología Crítica” da cuenta que el pensamiento occidental ha sido y sigue siendo dominado por un análisis dicotómico, binario, de la realidad, en especial la sexogenérica (2008: 3), lo cual implica que el par de conceptos utilizado sea exhaustivo y excluyente. Exhaustivo, pues el par de conceptos forma una totalidad tal que no deja nada por fuera y agota así el universo del discurso, se vincula al *Principio del Tercero Excluido* ya que una entidad es A o no A, B o no B, es varón o no varón, mujer o no mujer; y excluyente, pues si una entidad pertenece a un lado del par, no pertenece al otro lado, esto se vincula al *Principio de Contradicción* ya que una entidad no puede ser a la vez A y no A, por ejemplo, un ser humano no puede ser mujer y hombre (2008: 2). Estas leyes enseñadas como verdaderas en escuelas y altas casas de estudio, obtura y excluye diversas corporalidades y prácticas eróticas cuando no las encasilla en sus decadentes esquemas binarios, como si la heterosexualidad fuera verdadera y falsa la bisexualidad, o que solo una persona pueda ser varón o mujer, los genitales solo masculinos o femeninos, y las prácticas sexuales siempre hetero.

La verdad sexogenérica: ¿lógica binaria o performatividad?

El hecho de que estas leyes de la lógica, que rigen todo pensar científico contemporáneo, sean presentadas como carentes de valores y caracterizadas como neutrales y válidas universalmente trae como consecuencia que todo aquello que respete tales leyes es considerado como verdadero y falso aquello que no se amolde a éstas. No obstante, se advierte otras concepciones sobre la verdad que entran en conflicto con la postulada. La primera consideración es que “la verdad no es libre por naturaleza, ni siervo el error, sino que su producción está toda entera atravesada por las relaciones de poder” (Foucault, 2007: 76); y la segunda, es que “en términos filosóficos, la proposición asertórica es siempre, hasta cierto punto, performativa” (Butler, 2008: 32), es decir, la verdad como tal no es un desvelamiento de una naturaleza oculta a la razón humana sino que es producida desde posiciones dominantes o hegemónicas siempre en conflictos con las resistencias a la mismas. Por lo cual, se puede afirmar que el análisis objetivo de la realidad no es más que una narración científica que provoca una modificación en aquello que pretende describir, de tal manera que la neutralidad o el grado cero de toda descripción no es más que otro producto del discurso dominante.

Por tales motivos es plausible comprender que en lo sexogenérico lo normal, lo socialmente, aceptado no es más que una producción social y no una verdad natural y por ende es posible la refutación de su pretensión de verdad totalizante, neutral. En su crítica a la categoría de “sexo” realizada en *Cuerpos que importan* (2009: 19-21), Butler da cuenta que dicha categoría es desde el comienzo normativa pues, no solo funciona como una norma sino que, se desempeña como parte de una práctica reguladora que produce corporalidades que gobierna, es decir, el “sexo” es un *ideal regulatorio* cuya materialización en las corporalidades se impone a través de ciertas prácticas reguladoras en el tiempo que, al ser un proceso que se realiza en el tiempo y no un acto único, es necesario la reiteración de tales prácticas. Es allí, en la reiteración de estas prácticas reguladoras, donde Butler encuentra la existencia de cierta resistencia de las corporalidades a causa de que la materialización nunca es completa y acabada, por lo que se presume la inestabilidad de las prácticas normativas del ideal regulatorio de la categoría de “sexo”. Por consiguiente, es real la posibilidad de subvertirlas.

La dificultad de la subversión radica, según lo expuesto por Butler, en el proceso mismo por el cual uno se asume sujeto al asumir un sexo, en tal proceso el sujeto (el cual nunca es participe activo y voluntario del proceso) se identifica, mejor dicho, es empujado por los medios empleados por el imperativo heterosexual a que asuma ciertas identificaciones sexuales y excluya otras (“asumir” da cuenta de la represión de dicho proceso, tal proceso no es consciente). Este proceso del imperativo heterosexual, el deber ser de la gente, requiere de otros no-sujetos denominados *abyectos* que forman el exterior constitutivo de los sujetos, es decir, quienes no siguen dicho imperativo. Por ende, el sujeto se constituye a través de una identificación con el sexo tras realizarse un repudio que produce un campo de abyección, pero tal campo no se encuentra por fuera del sujeto, sino que, paradójicamente para las lógicas binarias y la verdad científica, ese exterior constitutivo, esa no-identidad que constituye

su identidad, se encuentra en el sujeto mismo. Por consiguiente, toda asunción de un sujeto como masculino se hace a través de una abyección de lo no masculino. Este proceso de constitución subjetiva señalado Butler pone en jaque el *Principio de Contradicción*, pues el sujeto es a la vez (en los términos culturales occidentales de subjetivación) masculino y femenino, solo que (se) es identificado con uno de los pares y se muestra únicamente lo que él, también jaqueado, *Principio de Identidad* admite: que el varón es varón y la mujer es mujer. Lo excluido del repudio fundacional del sujeto será una amenaza constantemente para éste, aquello que no puede controlar puede provocar, si emerge, una deconstrucción del sujeto. Por dicha razón, Butler apunta a que la tarea consiste en considerar dicha amenaza como un recurso crítico. Pues, si se retoma lo expuesto sobre el *Principio del Tercero Excluido*, la puesta en escena (emergencia) en el humano de aquello que excluye en su identidad subjetiva provocaría una desidentificación y negaría la identidad sexogenérica del sujeto.

La pornografía mainstream como representación de “la verdad del sexo”

Es necesario un análisis filosófico con perspectiva de género de la pornografía mainstream debido a que opera, según lo escrito por Pol B. Preciado, V. Despentes, A. Canseco y L. Egaña, como uno de los medios discursivos que emplea el imperativo (el deber ser) heterosexual.

Es necesario un análisis filosófico con perspectiva de género de la pornografía mainstream debido a que opera, según lo escrito, entre otros por Pol B. Preciado, V. Despentes, A. Canseco, L. Egaña y L. Milano como uno de los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para la materialización del ideal regulatorio en las corporalidades.

Como indica Milano en *Usina Posporno*: “la maquinaria pornográfica produce: una imagen totalizadora que condensa y sintetiza aquello que se dice que es el sexo (y debe ser)” (2014: 34). A su vez, Preciado define como pornográfico a “todo material audiovisual sexualmente activo, capaz de modificar la sensibilidad, producción hormonal y poner en marcha ciclos de excitación-frustración y de producción de placer psicosomático” (2008: 186). A su vez, Egaña en “La pornografía como tecnología de género” sostiene que el carácter ideológico de la pornografía mainstream corresponde al discurso dominante, siendo su objetivo el hacerla pasar como natural, es decir, como verdadero, aquello que es representado en tales producciones pornográficas. A su vez, señala que opera a través de la retórica de: “el documental como real, el porno como documental, ergo, el porno como real” (2009: 2), de tal manera privilegia y naturaliza ciertas prácticas y representaciones de sexo, género, placer y deseo, mientras otras son abyectadas. Debido a ello, señala que la representación porno convencional es tan determinante en la producción de subjetividad que parece imposible de criticar a simple vista.

Este representar y no representar que señala Egaña, es teorizado por Canseco “Eroticidades en disputa: Notas para una crítica de la pornografía” bajo lo que

denomina *marco pornográfico*. Allí, muestra que la pornografía como productora de la verdad del sexo produce a su vez la condición de posibilidad de la constitución del sujeto, y sostiene que la excitación y el placer que suscitan algunas corporalidades sí y otras no se debe tanto a la regulación del modo de representación (o no) dentro de marcos que rigen lo perceptible y su reconocimiento, como lo invisible y su abyección. Tal marco produce una dinámica performativa en las prácticas consideradas productoras de placer sexual a través de la reiteración (repetición) de determinadas escenas. Por tal motivo, Canseco apunta que la necesidad de reiteración es la que siembra el riesgo del fracaso de lo performativo.

Hasta ahora se han presentado argumentos que sostienen que la pornografía mainstream produce la constitución del sujeto a través de la representación y repetición de las prácticas y corporalidades heteronormadas que, sumado al respeto de las tres leyes de la lógica antes expuestas, es que lo representado en el porno mainstream sea considerado verdadero y natural (documental y no ficción). También se ha demostrado que existe una tensión entre un dentro-afuera, una generización-abyección y una identidad-no identidad que hacen cuestionar la validez de las leyes de la lógica y del paradigma normativo heterosexual occidental.

Por tales motivos, es preciso visitar lo escrito por Preciado en *Testo Yonqui*, donde afirma haber encontrado que el secreto del éxito de la representación pornográfica reside en la identificación del espectador con la actriz porno, pues es ella la protagonista mas no el falo eyaculador –el macho se presenta como el universal follador cuando en realidad su último deseo (connotando de esta manera lo que en Butler se podría asemejar a lo *abyecto*) es ser universalmente follado (2008: 205-206)–. En ello reside su componente activo y la contradicción propia de la mirada pornográfica del espectador que, si bien le da la impresión de que él es el poseedor y controlador de la *potentia gaudendi*¹ de los actores, él mismo es reducido a receptor involuntario del estímulo de los eyaculantes (2008: 182). Por otra parte, la industria pornográfica no únicamente produce y capitaliza lo identifiable y socialmente aceptado por el imperativo heterosexual, sino que también ha logrado dar solución a su punto débil, señalado por Butler y antes mencionado: la necesidad de repetición, el estado siempre precario de la identidad sexual del sujeto debido a la imposible encarnación total del ideal regulatorio. Por estos motivos, Despentes entiende a la pornografía como una función mediadora entre el delirio sexual abusivo y el rechazo exagerado de la realidad sexual, dado lo excitante para un sujeto puede ser incompatible con su identidad social cotidiana (2007: 77) y que la identificación del espectador con la actriz porno no es sino la frustración de lo real, es el duelo que los varones deben realizar si quieren entrar en la heterosexualidad (2007: 86). De tal manera, se produce no solo la verdad del deber ser, del imperativo, de la identidad, sino también se produce la solución no definitiva, pero constante e insatisfactoria, del propio malestar del sujeto.

Finalmente se puede considerar que la constante amenaza de lo *abyecto* y la imposibilidad de encarnar el *ideal regulatorio* mediante una inconsistente repetición no

¹ Fuerza orgásmica

bastan para una crítica hacia la industria pornográfica mainstream, pues su éxito se debe al trabajo que realiza sobre dicha inconsistencia en cada una de las subjetividades consumidoras de pornografía. Por ende, siguiendo a Preciado es plausible establecer que es la satisfacción frustrante, y no la satisfacción total, es el verdadero objetivo de la pornografía mainstream (Preciado, 2008: 207). Pero, cabe preguntarnos: ¿hay lugar para representaciones de prácticas eróticas y corporalidades no hegemónicas y abyectas? Entendemos que sí, ejemplo de ello es el posporno.

Consideraciones finales

Se entiende necesario apostar por la implementación de la ESI en la trasversalidad de los contenidos de las carreras de grado. Como se ha demostrado, las dicotómicas leyes de la lógica, sostenidas desde Aristóteles hasta nuestra contemporaneidad, más que ser leyes del pensamiento que abogan por la meta de la verdad universal, no son más que las leyes del pensamiento patriarcal eurocentrado. Leyes del pensamiento que se han introyectado en el denominado “sentido común” a través de las diversas estrategias implementadas por el discurso dominante. Debido a que la pornografía mainstream ocupa un lugar preponderante en dichas estrategias es que se torna necesario su estudio y abordaje desde perspectivas de género que apuesten por la desconstrucción del discurso pornográfico mainstream y por la crítica y superación de la lógica que se enmarcada en las dicotomías (binarismos exclusivos, excluyentes y jerarquizados) en tanto disciplina filosófica sostenida desde Aristóteles hasta nuestra contemporaneidad. Ambas deconstrucciones son determinantes para la habilitación de representaciones de prácticas eróticas y corporalidades no-hegemónicas y abyectas como, a su vez, para la habilitación de lógicas que podríamos denominar como “ana-lógicas”, las cuales consisten en un ir más allá de la totalidad y encontrarse con lx(s) Otrx(s).

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles (1982). *Tratados de lógica (órganon) I*. Madrid: Gredos.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Canseco, A. (2016). “Eroticidades en disputa: Notas para una crítica de la pornografía”, en *Badebec*, Vol. 6, N° 11.
- Copi, I. M. (1999[1982]). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Despentes, V. (2007). *Teoría King Kong*. Madrid: Melusina.
- Egaña, L. (2009). “La pornografía como tecnología de género”, en *La Fuga* N° 9. Disponible en: <https://www.lafuga.cl/la-pornografia-como-tecnologia-de-genero/273>
- Foucault, M. (2007[1976]). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Maffía, D. (2008). "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica". Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Epistemología Feminista. Disponible en: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADAs.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADA-cr%C3%ADtica.pdf>.

Milano, L. (2014). *Usina posporno*. Buenos Aires: Título.

Preciado, P. B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.

Las brujas y la historia de la ciencia: aportes de la epistemología feminista para la formación docente en ciencias exactas y naturales

EUGX GROZT; CATALINA GONZÁLEZ DEL CERRO

UBA. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de investigaciones

en Ciencias de la Educación y CONICET

eugxgrotz@gmail.com; catalinagc@gmail.com

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo describir y compartir algunas reflexiones a partir del dictado de una clase que se realizó en 2019 en la materia “Historia de la Ciencia” en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (FCEN-UBA). En dicha clase se abordó como tema central el proceso de persecución y asesinato de las llamadas “brujas” durante el inicio de la Edad Moderna en Europa. Con el fin de ejercitar modos posibles de transversalizar la perspectiva de género en la formación docente universitaria, se narra una experiencia en la que se buscó problematizar junto con lxs estudiantes la invisibilización de exclusiones y violencias en el desarrollo de la ciencia moderna, en particular de mujeres e identidades asociadas a lo femenino y la naturalización del androcentrismo en el pensamiento científico.

Palabras clave: Educación Sexual Integral – enseñanza – renacimiento – universidad – género

1. Introducción

Durante 2019 se llevó adelante un dispositivo de investigación-acción participativa elaborado conjuntamente entre el equipo docente de la materia y un equipo de investigación y docencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad (Colectivo Mariposas Mirabal), del cual lxs autorxs de este trabajo formamos parte. Dicho equipo tiene como propósito identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares con perspectiva de género en la formación docente y se inscribe en una línea de investigación más amplia¹ que apunta a analizar las tensiones y transformaciones de distintas áreas disciplinares de la educación superior a partir de la propuesta curricular de la Ley de Educación Sexual Integral.² En este marco es que desde hace cuatro años venimos problematizando junto con equipos del Profesorado de Biología de la FCEN las fuentes androcéntricas heteronormativas del *curriculum* y proponiendo conjuntamente modos posibles de transversalización curricular de una mirada que

¹ Proyecto UBACyT “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género en: Filosofía y Ciencias Jurídicas, Biología y Educación para la Salud e Informática, Lengua y Literatura”, dirigido por la Dra. Graciela Morgade. Tiene como propósito general identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza en una serie de áreas disciplinares (Biología, Educación para la salud, Formación ética y Ciudadana, Informática).

² Si bien la Ley 26150 establece la obligatoriedad y abarca al conjunto de las gestiones y los niveles educativos, la misma no incluye la órbita universitaria de forma explícita debido a la autonomía que detenta cada Universidad en la elaboración de sus planes de estudio. Sin embargo, el escenario actual presenta una situación paradójica, ya que estas instituciones educativas están habilitadas a formar profesorxs (para la escuela secundaria y el nivel superior de formación docente) que en su práctica profesional deberán garantizar a sus futurxs estudiantes los derechos consignados en las leyes de ESI antes mencionadas.

incluya los aportes de los estudios de género y sexualidades en la formación de profesores de biología.

El profesorado de Biología en la FCEN-UBA consiste en 16 materias compartidas con la Licenciatura en Ciencias Biológicas y 7 materias del bloque pedagógico. Estas son: “Problemática Educativa”, “Psicología y Aprendizaje”, “Didáctica General”, “Informática Educativa”, “Historia de la Ciencia”, “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (DEPE) I” y “DEPE II”. El título que otorga la facultad es “Profesorx de enseñanza media y superior en Biología”, lo que habilita el desempeño profesional en instituciones y modalidades de educación muy diversas. En cuanto al perfil del estudiantado, además de estudiantes que se inscribieron directamente para cursar el profesorado, hay una gran proporción de personas que eligen realizar el bloque pedagógico luego de haberse inscripto y cursado parte o la totalidad de la Licenciatura, e incluso suele haber estudiantes de posgrado o personas ya doctoradas, que luego de un tiempo optan por la docencia como salida laboral (Morgade *et al.*, 2018). El corpus central que este trabajo analiza consta de la producción, puesta en escena y registro de una clase dictada en octubre de 2019 en “Historia de la Ciencia” y de 5 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de este profesorado que cursaron y finalizaron dicha asignatura durante ese cuatrimestre.

La clase que describiremos es el resultado del proceso de encuentros y discusión teórica que se inició en 2019 con el grupo interdisciplinario de filosofía de la biología que son quienes dictan la materia “Historia de la Ciencia”. Se trata de una materia cuatrimestral de 120 horas reloj de duración, que es optativa para el ciclo profesional superior de la Licenciatura en Ciencias Biológicas y obligatoria para la mayoría de las carreras de profesorado de la facultad, entre ellas el profesorado de Biología. Tiene una carga horaria de 6 horas semanales de clase, repartidas en dos días. Dicho grupo también está cargo de otros cursos de posgrado sobre filosofía e historia de la ciencia y está formado por docentes que se identifican en una trayectoria no sólo académica sino también militante ligada a ese campo.

Como parte del dispositivo de investigación-acción, se realizaron entrevistas a lxs miembrxs de dicho grupo, observaciones de clases y encuentros de planificación. En ellos se decidió, como modo de ensayar formas posibles de inclusión de la perspectiva de género, incorporar al desarrollo temático habitual del programa una clase de tres horas en una instancia intermedia del desarrollo del cuatrimestre, que sea específica sobre la relación entre dos procesos que sucedieron de forma simultánea durante los siglos XV y XVIII: la llamada “caza” de brujas y la consolidación de la ciencia moderna.

2. Caza de brujas y nacimiento de la ciencia moderna

La clase se desarrolló en octubre de 2019 durante el horario habitual de la materia en una de las aulas de la planta baja del pabellón 2 de ciudad universitaria. Estaban presentes lxs aproximadamente 60 estudiantes de la materia, parte del equipo docente y 4 miembrxs del equipo Mariposas Mirabal, entre los cuales se encontraban

lxs dos autorxs de este trabajo. La clase fue planificada con 3 instancias diferentes: un primer momento de trabajo con los estereotipos e imágenes populares acerca de las brujas, una segunda instancia de teorización e historización y una última parte en la que trabajamos con algunos casos actuales de grupos de mujeres que desde susivismos cuestionan la supuesta neutralidad de algunos saberes científicos y a la vez ponen en valor los saberes producidos desde los conflictos que atraviesan. A continuación, ahondaremos en la descripción de cada una de esas etapas, sumando elementos que consideramos relevantes del registro de esta.

2.1. Domesticación, invisibilización y caricaturización

Al comenzar la clase, luego de presentarnos, le pedimos a lxs estudiantes que en grupos de alrededor de 6 personas dibujaran una bruja, de forma que se vieran representadas sus características principales. Muchas de las imágenes de bruja presentadas tenían elementos repetidos, tal como imaginábamos: la bruja sola, muchas veces en una choza o en el bosque, con un caldero, pócimas, gatos negros, insectos, con un sombrero, escobas, a veces una mujer vieja y con características monstruosas (como por ejemplo tener la piel color verde), otras como mujer joven y atractiva. Muchas de estas imágenes provenían, según lxs estudiantes, de cuentos, películas, novelas y la televisión. Uno de los grupos mencionó el vínculo con la sexualidad y el erotismo y asoció a la bruja a un círculo de brujas. Otro grupo asoció a la bruja con saberes prohibidos acerca de la naturaleza y la química. Nos resultó una mirada novedosa, en tanto relacionaba los conocimientos que tenían las brujas con un hacer ciencia.

Un aspecto para destacar es que ninguno de los grupos mencionó nada acerca de la caza de brujas. Relacionamos esta ausencia con una caricaturización que se ha instalado en el imaginario popular acerca de las brujas, en la cual se ha omitido el proceso de persecución que se dio, una mayor contextualización acerca de quiénes eran esas personas y por qué las perseguían y las asesinaban. Caricaturización que también se ha sostenido por la ausencia de este tema en la enseñanza y en la historiografía oficial.

Luego, preguntamos qué sabían sobre el proceso de caza de brujas y presentamos una introducción en la que se discutían los principales mitos populares que habíamos encontrado al estudiar este período: que la caza de brujas se llevó a cabo principalmente en la Edad Media, cuando en realidad los estudios basados en fuentes indican que la persecución se llevó a cabo a comienzos de la Edad Moderna, del 1430-1750 (con un pico de asesinatos entre 1550 y 1650); que la caza de brujas fue sostenida principalmente por la Inquisición, cuando de hecho a partir el siglo XVI estos tribunales religiosos son reemplazados por tribunales laicos, o sea, jueces civiles, quienes coincidieron con el período de mayor persecución. A partir de esto, presentamos la segunda parte de la clase, que consistió en una exposición acerca de quiénes eran estas personas perseguidas y el establecimiento de vínculos entre ese proceso y el surgimiento de la ciencia moderna, ambos sucedidos en el mismo período histórico.

2.2. Rurales, deseantes y sabias

A partir de los textos que leímos para preparar esta clase (Ehrenreich y English, 1981; Pérez Sedeño, 2003; Schiebinger, 2004; Blázquez Graf, 2008; Preciado, 2008; Federici, 2010), elaboramos una sistematización que nos permitiera mostrar quiénes eran estas “brujas” a las cuáles se perseguía, y cuáles eran los motivos y las consecuencias de esta matanza. Presentamos tres ejes centrales que elaboramos a partir de lo estudiado:

1- Las brujas como parte de una sublevación de clase: Federici (2010) nos propone entender a estas mujeres, llamadas brujas, como un campesinado en rebelión, luego de siglos de rebeliones campesinas; como un modo de existencia que amenazaba el poder político y económico de las élites europeas a finales de la Baja Edad Media. Propone interpretar a la caza de brujas como un proceso de domesticación de las mujeres relacionado con el desarrollo y la transición hacia el capitalismo.

2- Las brujas como transgresoras de un orden sexual: varias de las autoras (Ehrenreich y English, 1981; Federici, 2010) coinciden en relacionar a las brujas con mujeres con una vida sexual muy activa, producto de haber sido seducidas por el demonio, figura tenía un protagonismo y una influencia significativa en la vida cotidiana de las personas según las creencias de aquella época. Se consideraba que poseían saberes acerca de la sexualidadreproductiva y no reproductiva que representaban una amenaza política, religiosa y sexual para la Iglesia, tanto católica como protestante, y también para el Estado, en un contexto de decrecimiento demográfico producto de la peste negra, motivo por el cual se las consideró herejes y se las asoció a “crímenes reproductivos”. La caza de brujas sumada a la introducción de nuevas formas de vigilancia del embarazo y la maternidad, así como la institución de la pena capital sobre el aborto e infanticidio, permitieron que se ampliara el control del Estado sobre el cuerpo de las mujeres, al criminalizar el control que estas ejercían sobre su capacidad reproductiva y su sexualidad. Por eso mismo es que las parteras y las ancianas fueron las primeras sospechosas. Como consecuencia, las mujeres fueron reducidas a un papel pasivo en el parto, mientras que los varones que accedían a las nacientes academias médicas comenzaron a ser considerados como los verdaderos “dadores de vida”.

3- Las brujas asociadas a saberes medicinales que debían ser expropiados: Algo similar a lo sucedido con la partería sucedió con otros saberes relacionados a la química y la medicina que se pretendía expropiar para la consolidación de instituciones jurídico-médicas (Preciado, 2008). Expusimos detalles acerca de la exclusión de las mujeres de las academias y universidades, y su invisibilización en la historia de la ciencia (Pérez Sedeño, 2003), en especial la relación que establece Schiebinger (2004) al ubicar a la partería, la enfermería y la ciencia de la economía doméstica como artes que desarrollaron principalmente las mujeres, campos que han sido ignorados o considerados “de segunda”. Presentamos a la partería y la cocina medicinal como artes desarrolladas y cultivadas por mujeres principalmente, aunque no exclusivamente en el segundo caso, que no sobrevivieron a la revolución científica: decayeron de forma espectacular con la aparición de grupos profesionales nuevos y exclusivamente masculinos, como los médicos y químicos. Luego, se instalaron mitos de origen masculino

en estas áreas, varones que son hasta el día de hoy considerados “los padres de la obstetricia”, por ejemplo. Estos procesos implicaron, además, la pérdida de saberes populares (Blázquez Graf, 2008) que permitían, como en el caso de la cocina medicinal, la autosuficiencia en cuanto a la atención médica de algunas dolencias y procesos, siendo que eran saberes que se desarrollaban en todas las casas, a la mano de cualquier persona, y pasaron a partir de este proceso a ser actividades únicamente desarrolladas por “profesionales” acreditados por instituciones absolutamente masculinizadas.

2.3. Las brujas del siglo XXI

Ya en el tercer momento de la clase, propusimos nuevamente una actividad para realizar en grupos. Seleccionamos cuatro casos en los que consideramos que los feminismos actuales discuten con el modelo científico hegemónico que produce dependencia al sistema de salud y ponen en valor el autoconocimiento y los saberes colectivos no reconocidos. Les entregamos a lxs estudiantes tres fragmentos de tres capítulos del libro compilado por Fundación Soberanía Sanitaria *Salud feminista. Soberanía de los cuerpos, poder y organización* (2019): “Brujas de la Nueva Era. La salud de las mujeres en clave espiritual y feminista” de Karina Felitti, “Cannabis para la salud: Mamá cultiva argentina” de Valeria Salech, “Parir sin nombre, vivir sin voz” de Violeta Osorio, Violeta y Julieta Saulo. También agregamos una nota periodística del 2018³ en donde se entrevista a Lolita Chávez, del pueblo K’iche’s de guatemala e integrante de Feministas de Abya Yala.

Repartimos un texto a cada uno de los cuatro grupos y les pedimos que, luego de leerlos, discutieran: “*¿De qué forma vinculan estas experiencias con lo visto en esta clase? ¿Conocen experiencias similares? ¿Dirían que se trata de saberes científicos y por qué? ¿Dirían que se tratan de saberes legítimos y por qué?*”

Al comenzar la puesta en común de esta actividad, el profesor de la materia propuso elaborar un listado de ejes de consolidación de los saberes autorizados, en el cual retomó las distintas corrientes que convivían en aquellos siglos en torno a la relación con la verdad y el conocimiento de la naturaleza. Expuso en el pizarrón dos columnas en las que listaba las características de, por un lado, el pensamiento “Científico-técnico” que devino hegemónico y, por otro lado, el pensamiento “Místico mágico”. De esa forma se veían comparativamente las diferencias: Universidad/Saberes populares; Razón-mental/Corpóreo-experiencia; Claridad/Oscuridad; Juventud/Ancianidad; Control/Autonomía; Urbano/Rural.

A continuación, comenzamos a abordar los casos que habían trabajado en grupos y las discusiones que se habían dado acerca de si se trataba de saberes científicos y legítimos. Primero conversamos acerca del uso de cannabis de forma medicinal y el trabajo realizado por Mamá cultiva. Una alumna planteó que se trataba de un saber que no había seguido protocolos estandarizados, y un alumno dijo que “*no es un saber plenamente científico. Es otro tipo de conocimiento que no sé cómo encapsularlo*”, ningunx

³ Korol, Claudia (2018): “Ancestral y feminista”. Página 12. Suplemento Las12. Buenos Aires 28 de octubre de 2018. Disponible en línea: <https://www.pagina12.com.ar/150991-ancestral-y-feminista>

planteó que se tratará de un conocimiento no legítimo. Una alumna mencionó “*en la medicina se tratan los síntomas de manera fragmentada, como que preferían que los trataran como un todo*”, al referirse a la acción de las madres. Asociamos estos saberes con una disputa con la industria farmacéutica.

Luego, conversamos acerca del texto que hablaba sobre conocimiento del propio cuerpo y el ciclo menstrual. Uno de los alumnos planteó que “*personalmente creo que es re legítimo. Me atrevería a decir científico*”. Una de las alumnas agregó que “*Esos conocimientos no están avalados con la ciencia. Tiene que ver con la luna...los saberes de las parteras. No con lo que la ciencia avala*”. Y en torno al cuarto caso mencionaron, haciendo referencia a las acciones de resistencias de las comunidades originarias ante la destrucción de sus territorios por parte de empresas transnacionales madereras y energéticas, “*Es una entrevista a una mujer perseguida en Guatemala. Le preguntan su situación. Es el sistema de producción actual versus lo comunitario y local*”. Y lo vincularon con la caza de brujas “*porque [se les dice que la forma de vida comunal es] aislado, como algo del pasado, como algo que ya no se usa*” y “*estas posturas [de defensa del territorio] no tienen centralidad en el progreso y el desarrollo. A ella la posicionaron en ese lugar*”.

3. Resonancias de la clase

Los objetivos propuestos para la clase estuvieron orientados a profundizar en algo que desde distintas vertientes se venía problematizando en la materia: que la construcción de conocimiento científico, que se presenta como universal, neutral y objetivo, no es tal. Además, con el dictado de esta clase nos propusimos favorecer la revisión historiográfica y epistemológica sobre el conocimiento científico, en torno a tres ejes: la invisibilización de las mujeres e identidades asociadas a lo femenino, la invisibilización de exclusiones y violencias en el desarrollo de la ciencia moderna y la naturalización del androcentrismo en el pensamiento científico. Para ello, elegimos pensar conjuntamente el proceso de persecución de las llamadas brujas en relación con la historia de la consolidación de la ciencia moderna, a partir de aportes clave de las epistemologías y pedagogías feministas (Blázquez Graf, Flores y Ríos, 2010; Fox Keller, 1991; Haraway, 1995; Harding, 1996; Schiebinger, 2004; González del Cerro, 2019).

Como modo de evaluar el alcance de los objetivos y conocer las resonancias en las personas que asistieron, realizamos entrevistas semi-estructuradas (Hammer y Wildavsky, 1990) a 5 estudiantes de esta cohorte una vez finalizada la cursada. Lxs interrogamos en torno a sus miradas acerca de la formación docente universitaria y la perspectiva de género, y les preguntamos acerca de la clase de brujas, en particular: qué se habían llevado de la misma, qué valoraban y qué cambiarían. Lxs estudiantes destacaron de la propuesta de esta clase especialmente la posibilidad de pensar en la dimensión epistemológica de la construcción de conocimiento científico, los silencios y opresiones en relación con el género; así como destacaron la actividad propuesta con los dibujos:

¿Qué aspectos destaco? En parte, creo que respondía a esta necesidad de visibilizar tanto el aporte de mujeres y otras identidades en lo que fue la ciencia y, a la vez, hacer un poco evidente el maltrato... sí, el maltrato voy a decir, o el silenciamiento u opresión que sufrieron a lo largo del desarrollo de la historia (Estudiante varón, 25 años, mitad de la carrera).

Destaco que me gustó haber hecho dibujos. Creo que es como una buena forma de abarcarlo y de empezar a que la gente se haya metido en el tema. Me parece... al menos lo que yo me llevé fue esta idea de... bueno, la concepción del saber hegemónico versus otros saberes alternativos. Cómo eran consideradas las brujas, por ejemplo, en ese momento, y su relación con la naturaleza y otros aspectos que escapaban del statu quo y cómo fueron silenciadas y silenciados. Sí, esta noción de los saberes alternativos en esta cuestión de problematizar la verdad única y las formas que tenemos de construir el conocimiento. Y cómo se termina validando uno solo... e invalidando a los demás (Estudiante mujer, 23 años, últimos años de la carrera).

Además, algunas semanas después del dictado de la clase, otra estudiante redactó un correo electrónico a unx de lxs autorxs de este trabajo, contándonos que le había parecido “*una clase increíble*” y que había quedado “*muy enganchada*”, razón por la cual lo había comentado en su casa, y su madre, docente de matemática de nivel medio, a quien “*le dieron la oportunidad de poder dar una clase ESI por única vez en una de las escuelas en las que trabaja*” le dijo que tenía interés en organizar una clase basada en la nuestra, motivo por el cual nos solicitaba las diapositivas que elaboramos para la misma.

Por último, otro aspecto importante a considerar en relación con la valoración de la clase elaborada es que el equipo docente de la materia nos solicitó en 2020 si podíamos volver a presentarla, en una clase sincrónica a través de zoom en contexto de pandemia. Además, el tema de la clase fue incluído en una de las preguntas de evaluación del parcial de la primera parte de la materia durante el 2019. Si bien no llegaremos a desarrollar en esta ponencia lo sucedido en esta instancia de examen, sólo mencionamos que la evaluación suele ser un aspecto desafiante y evadido en lo que respecta a las experiencias de inclusión de la perspectiva de género en espacios de formación. Este caso narrado da cuenta de que es posible jerarquizarlo como un saber valioso e integrado a las propuestas curriculares que lxs futurxs docentes deben conocer.

4. Tres dimensiones para la reflexión: pedagógica, historiográfica y epistemológica

Consideramos que la experiencia de planificación y dictado de la clase trae al menos tres aportes a la reflexión más general sobre el proceso de transversalización curricular de la perspectiva de género. En primer lugar, ensaya una modalidad de enseñanza que se nutre de las pedagogías feministas, que a su vez retoman las estrategias de la educación popular latinoamericana. Nos referimos, por ejemplo, a la propuesta de comenzar el tema partiendo de los saberes previos de lxs estudiantes, poniendo en común los imaginarios sociales de la figura de “bruja” para poder luego problematizar en conjunto cuáles han sido las voces dominantes en ese proceso simultáneo

de domesticación, invisibilización y caricaturización de sectores subalternizados, algo que además fue valorado positivamente por lxs estudiantes. Asimismo, el proceso de planificación implicó un posicionamiento sobre la validación del saber producido en la propia práctica docente y de forma colectiva e interdisciplinaria.

En segundo lugar y siguiendo con lo anterior, consideramos que se logró aportar a debates del campo de la epistemología y la historiografía, ya que esta materia se permitió vincular la relación entre dos procesos de validación de conocimiento usualmente narradas por separado: la de la consolidación e institucionalización de la ciencia moderna en un contexto de expansión capitalista y colonial, y la del proceso de masculinización de la ciencia, que sucedió en el mismo tiempo y espacio, a partir (o influenciado por) la matanza sistemática de mujeres pobres campesinas con saberes-otras sobre la naturaleza y el cuerpo. Sin duda esto debe seguir profundizándose a partir de mayores lecturas y debates ya que no nos consideramos especialistas del período, pero no por ello descartamos la centralidad de los interrogantes que esta vinculación introduce.

Por último, lejos de “agregar” un tema nuevo, la propuesta apuntó a complejizar la enseñanza acerca de un período histórico ya presente en la programación habitual de contenidos de la materia, mediante la inclusión de las experiencias de vida subalternizadas. Se trató de escuchar y principalmente validar lo que sectores subalternizados y también historiadoras y filósofas feministas vienen reclamando, que es la de diversificar las voces autorizadas, incluir las experiencias-otras, y de ese modo construir una mejor ciencia, una mejor historia, para poder analizar los escenarios actuales de un modo más justo. La propuesta “circular” de la clase de releer la historia a la luz de –primero– los imaginarios colectivos y –al final– de los contextos territoriales actuales es, creemos, una modalidad que puede ser ensayada para abordar otros temas en otras disciplinas como estrategia posible para sostener y nutrir la politicidad intrínseca de la perspectiva de género.

Referencias Bibliográficas

- Blázquez Graf, N. (2008). *El retorno de las brujas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blázquez Graf, N.; Flores, F. y Ríos, M. (comps.) (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ehrenreich, B. y English, D. (1981). *Brujas, parteras y enfermeras. Una historia de sanadoras*. Barcelona: Editorial La Sal.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Fundación Soberanía Sanitaria (2019). *Salud Feminista. Soberanía de los cuerpos, poder y organización*. CABA: Tinta Limón.

- González del Cerro, C. (2017). “La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista”, en *Revista Punto Género*, N° 8 (diciembre). Santiago de Chile: 55-77.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). “Entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa”, en *Historia, Antropología y fuentes orales*, N°4. Barcelona: 23-61.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Sedeño, E. (2003). “Las mujeres en la historia de la ciencia”, en *Quark*, N° 27.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Schiebinger, L. (2004). ¿Tiene sexo la mente?: las mujeres en los orígenes de la ciencia moderna. Valencia: Universitat de València.

Filosofía, Educación sexual integral y Formación Docente. Reflexiones desde y hacia la enseñanza en una cátedra de Ética

JOSÉ SCASSERRA; MALENA NIJENSHON; PAULA FAINSOD

UBA. Facultad de Filosofía y Letras. IIGE

scasserrajose@gmail.com; malenajenjohn@gmail.com;

fainsodpau@gmail.com

Resumen: En el siguiente trabajo presentamos los resultados de la investigación acción-participativa que venimos impulsando desde el año 2019 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires junto con el colectivo “Mariposas Mirabal”. En esta oportunidad nos queremos concentrar en cómo la ESI aparece en la formación docente del Profesorado de Filosofía, específicamente, en la asignatura “ética”, materia obligatoria del ciclo común de la carrera. Para ello, en primera instancia ofrecemos una perspectiva metodológica de como llevamos adelante la investigación, en segundo lugar, trabajamos sobre los vínculos posibles entre la disciplina filosófica y las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades en general, y en tercer lugar, ponemos el foco en las escenas que hacen al “currículum en acción” que relevamos durante el dictado de “ética” en el año 2019. Finalmente, elaboramos una conclusión de lo trabajado.

Palabras clave: formación docente – Educación Sexual Integral – filosofía

Con el foco colocado en la formación docente, desde el año 2018 el equipo Mariposas Mirabal (FFyL, UBA) se ha propuesto investigar sobre las posibilidades de inclusión de la Educación Sexual Integral en la formación de docentes en materias de la Universidad de Buenos Aires y de Institutos Superiores de Formación Docente de la CABA. Esta indagación se inscribe en una línea de investigación desarrollada por el equipo desde 2004 con el propósito general de identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado”.

A partir de los trabajos sostenidos a lo largo del tiempo, este equipo postula que las instituciones educativas, siempre, por acción u omisión, desarrollan contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual. El desafío político sería que se reconozca como tal, es decir como una “educación sexuada”, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo y transfóbico (Morgade *et al.*, 2011; Connell, 1997).

Ahora bien, la crítica epistemológica de los saberes de referencia de los contenidos escolares se ha venido desarrollando en la academia en un volumen y velocidad que no se acompañó con la transformación curricular en el sistema educativo ni en la formación del profesorado. Hemos encontrado que los “estudios de género” son marginales aún en muchos planes de estudio en los ámbitos de formación de docentes. La Educación Sexual Integral, propuesta pedagógica-política que en nuestro país constituye una ley nacional, un derecho de todxs quienes transiten por el sistema educativo, encuentra resistencias particularizadas en los ámbitos de formación docente,

especialmente en los espacios universitarios. Esto implica que lxs profesorxs llegan a trabajar a las escuelas sin una formación previa que permita anclar la propuesta que la Ley de Educación Integral implica.

Con esto en mente, en esta oportunidad, nuestro objetivo será contribuir desde un área muy específica: la formación de docentxs en filosofía. En tal sentido presentamos los resultados parciales de nuestra investigación en el marco de la materia “Ética”, de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En primer lugar, daremos un encuadre general de nuestra investigación, la cual se viene desarrollando desde el año 2018, para lo cual historizaremos el proyecto y su inscripción metodológica. En segundo lugar, presentaremos un posible cruce entre la Educación Sexual Integral y la Filosofía, con especial atención en los límites y alcances que la disciplina presenta para articularse con esta propuesta político-pedagógica. En tercer lugar, compartiremos algunas reflexiones producidas a partir de las observaciones del “currículum en acción” de la cátedra “Ética” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Nos proponemos rastrear allí modos en los cuáles las perspectivas que la ESI instituye pueden ponerse en juego en el ciclo de formación de futurxs profesorxs y licenciadxs en filosofía.

1. Lineamientos generales de una propuesta de investigación. Formación docente, Educación Sexual Integral y Universidad

Más allá de la potencia puntual de las experiencias relevadas, es posible señalar que la formación docente en ESI, tanto en la instancia inicial como en la instancia continua resulta insuficiente. Como señalamos en un artículo anterior (Morgade, Fainsod: 2019) las formas que toma la ESI resulta particularizada en el caso de los Institutos de Formación Docente que en su gran mayoría cuentan con un espacio curricular propio respecto de las Universidades caracterizadas por la dinámica de su autonomía que conlleva vinculaciones contradictorias con las normativas ministeriales e inclusive legislativas. Las Escuelas Normales e Institutos Superiores están plenamente alcanzados por la Ley 26150; en el caso de las universidades inclusive aún está en discusión cómo se compatibiliza la determinación de una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en las instancias de gobierno universitario. Aún con estas diferencias, es notable la escasa presencia en todas las clases institucionales, de los desarrollos de los estudios de géneros.

Por otra parte, en gran parte de los espacios de formación docente el sentido común de que “toda educación es sexual” se encuentra obturado por la formación erudita que considera las casas del saber como lugares donde el cuerpo, el deseo y la singularidad de cada individuo son postergables en nombre de la excelencia académica a la que se necesita llegar. En este punto se cuelan numerosos supuestos institucionales que tienen raíces filosóficas, que trabajaremos en el siguiente apartado.

Asimismo, hemos analizado las problemáticas específicas que presenta pensar la implementación de la ESI en la formación docente en el contexto de las universidades

nacionales: debido al valor (defendible y atendible) de la autonomía universitaria, pareciera que una ley nacional no puede, *a priori*, dictaminar qué debe enseñar, y cómo hacerlo.

Es allí, donde este proyecto se propone abrir indagación. ¿Qué formas adquieren estos espacios?, ¿cuáles son sus supuestos?, ¿qué concepción de sexualidad pone en juego?, ¿qué lugar ocupan los cuerpos en ella, qué espacio se dan a las diversas voces que componen el concierto de identidades sexuadas?

En este marco es que decidimos acercarnos, entre otras, a la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, para estudiar no solamente la composición de su plan de estudios, y los elementos relacionables los lineamientos de la ESI, sino también el modo en que esos lineamientos se ponen en acción en dos de sus materias: “ética” y “didáctica especial de la filosofía”.

La metodología utilizada es la investigación acción-participante enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as. Se propone romper con la dicotomía sujeto - objeto de la investigación, resaltando los saberes y accionares locales que se abordan; allí, lx investigadorx adopta un rol de dinamizador, pero nunca de determinador (Malo, 2004: 33). Se nutre, a su vez, de la tradición del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo reconstruir la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

2. Educación Sexual Integral y Filosofía.

2.1. Relaciones conceptuales

En “La ‘razón’ en la filosofía”, Friedrich Nietzsche destaca dos idiosincrasias constitutivas de todos los filósofos de la historia tradicional occidental: en primer lugar, la falta de sentido histórico y, en segundo lugar, la confusión de lo último con lo primero. La falta de sentido histórico indica la pretendida universalidad de las creaciones filosóficas, el borramiento de su origen humano, demasiado humano. Así, siguiendo la caracterización del alemán, al trazar una dicotomía excluyente entre el ser y el devenir, los filósofos han jerarquizado lo eterno e inmutable por sobre lo perecedero y cambiante. Este “egipticismo” obsesionado con la construcción de monumentos cree que honrar algo es deshistorizarlo: “[t]odo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenarios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real.”

Al no poder apoderarse de lo que es, estos filósofos se preguntan extrañados si no habrá allí alguna ilusión o algún engaño y hallan al responsable de la traición en la sensibilidad: los sentidos se convierten en creadores de ilusiones, la razón adquiere su

lugar supremo y la tarea de la filosofía pasa a consistir en deshacerse de las trampas de la sensibilidad. Así surge el *monótono-teísmo*, un pensamiento monótono respecto del theós, es decir, un theós que se piensa como idéntico a sí mismo, que representa la mismidad y la identidad.

La segunda idiosincrasia, la confusión de lo último con lo primero, señala el olvido de que han sido precisamente los filósofos quienes han inventado este modo de ser de las cosas y la pretensión de que éstas tengan un origen en sí mismas. Los conceptos supremos no pueden tener una historia, razonan estos filósofos; con esto, lo último tiene que ser lo primero, tiene que ser *causa sui*. Así, a los ojos de Nietzsche, la historia de la filosofía (occidental) de Platón en adelante es la *historia de un error*, a saber: el error de la creencia en un “mundo verdadero” (la razón) en contraposición a un “mundo aparente” (la sensibilidad).

A lo largo de la tradición occidental, la Razón ha sido considerada como el “mundo verdadero” en tanto que se la ha pensado como unitaria y universal, mientras que los cuerpos, por ser plurales y múltiples, han sido estimados como parte del “mundo aparente”. El cuerpo, lugar de la finitud, el devenir y la caducidad, ha sido siempre pensado como el *locus* donde radica nuestra heteronomía y nuestra falta de libertad. La tradición ha deslegitimado y desestimado las voces de los cuerpos y su multiplicidad, al subsumirlas bajo la voz unitaria de la conciencia.

Ahora bien, desde esta perspectiva crítica, puede señalarse que la Razón no es sino *una* razón erigida en “mundo verdadero”, fundamento pretendidamente universal, aunque histórico, creado y situado: razón cis, hetero, masculina, blanca y europea, entre tantísimas otras marcas de inscripción.

Acaso de la Filosofía pudiera decirse lo que tantas veces desde los feminismos se dice del Estado: constitutivamente patriarcal, cisexista, heteronormativa, racista, clasista... Y, sin embargo, como señalara Nietzsche, lleva en sí misma el germen de su disolución: una fuerza que acaba volviéndose contra sí misma al desenmascarar su modo interesado de ver las cosas. La tarea genealógica que el propio Nietzsche emprende signa un primer golpe de martillo contra aquella moral cristiana que, solidaria con la filosofía tradicional, se instaura en occidente.

Un siglo más tarde, Michel Foucault retomará la senda genealógica para desandar los mecanismos de saber-poder que constituyen subjetividad, y planteará la filosofía como una “ontología crítica de nosotros mismos”. Así, no sería ni una teoría, ni una doctrina, ni un cuerpo de saber, sino una actitud, un *éthos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible.

Acaso en la tensión entre la filosofía como gramática hegemónica occidental y como ontología crítica se hallen los intersticios a través de los cuales poder indagar su relación con la sexualidad y, específicamente, con la Educación Sexual Integral. En ese sentido, la genealogía emprendida por Judith Butler en torno a las categorías de sexo, género y deseo es una tarea deconstrutiva que busca horadar sus instituciones concomitantes: el falocentrismo y la heterosexualidad compulsiva. La sexualidad, cuya historia Foucault se había propuesto trazar, específicamente en su dimensión generizada (De Lauretis) es analizada

como una tecnología de *assujettissement*, en su doble acepción de: sujetación (*assujetti*, literalmente “sujetadx”) y subjetivación (devenir sujetx).

Este recorrido genealógico permite destacar la propia tarea filosófica como aquella que indaga la permeabilidad y, por tanto, el franqueamiento posible, de sus propios límites. En ese sentido, su tarea crítica en torno a los supuestos acerca de la subjetividad, la corporalidad, la sexualidad, el deseo, entre otros, permite desenmascarar aquellas relaciones de poder que cimientan tales relaciones, sus centros hegemónicos, sus márgenes, jerarquizaciones y expulsiones.

3. Ética: currículum en acción

La materia “Ética” de la carrera de Filosofía (tanto Profesorado como Licenciatura) forma parte del Tramo Básico (obligatorio) del Ciclo de Formación General y, si bien no cuenta con correlatividades obligatorias, está pensada para estudiantes que ya tengan un recorrido en la carrera (se recomienda a lxs estudiantes haber cursado previamente al menos “Historia de la Filosofía Antigua” e “Historia de la Filosofía Medieval”).

Con respecto a esta propuesta curricular, cabe destacar que es una de las pocas asignaturas del tramo obligatorio de la carrera que asume explícitamente una perspectiva crítica con respecto a los supuestos que gobiernan las concepciones filosóficas tradicionales sobre el cuerpo, la identidad, el sexo, el género, entre otras. En ella se puede observar una multiplicidad de aspectos que se encuentran en consonancia con los lineamientos de la ESI (a pesar de no contener explícitas referencias a dicha ley). A continuación, ordenamos la exposición de los elementos más relevantes a partir de: la concepción misma que se promueve de la filosofía en la cátedra y el posicionamiento docente, el uso de ejemplos para abordar diversas líneas de pensamiento y las intervenciones en el canon filosófico que realizan.

3.1. Posicionamiento docente

A lo largo de las observaciones realizadas en el dictado del primer cuatrimestre del año 2019 de la materia “ética”, pudimos observar, en primer lugar, que las cuestiones vinculadas al sexo-género no se abordan meramente en la última unidad del programa, sino que ésta se hace presente desde las primeras clases, sin importar si lxs docentes se encontraban abordando Kant, Nietzsche, o Adorno. Por caso, al estudiar la biopolítica de Michel Foucault, la materia propone un apartado específico llamado “La crítica de la razón heteronORMATIVA y las políticas de la calle. J. Butler y P. Preciado “generizan” a Foucault”. Al respecto, nos resulta sumamente sugestivo que lxs docentes a cargo se manifieste de la siguiente manera: “Soy una persona que piensa en esa matriz, no va a quedar relegado a la 5ta unidad.” (Nota de campo, marzo 2019).

Esto se desprende de la propia concepción de qué es hacer filosofía que se sostiene desde la cátedra. Uno de los primeros textos que se abordan en la materia es “¿Qué es la ilustración?” de Michel Foucault. Ahí, Foucault propone

su “ontología crítica de nosotros mismos” bajo la perspectiva desarrollada en el apartado anterior.

Esta concepción de la filosofía produce un posicionamiento docente específico. En primera instancia, les permite dar cuenta de la perspectiva precaria y situada de sus posturas, en contraposición a las concepciones universalistas de la Ética y de la Filosofía. Este es un supuesto compartido con las epistemologías feministas, que fue explicitado por la docente Vir Cano en varias oportunidades.

Por otro lado, esta perspectiva situada permite asimismo desarticular cierta concepción hegemónica en la que lx docente y filósofx aparece como una figura universal portadora de un saber objetivo, en la medida en que pone en escena a unx docente y filósofx singular, su corporalidad y su subjetividad, al declarar explícitamente una inscripción identitaria. Al respecto, Vir Cano sostiene: “Entonces yo... Bueno, yo no podría porque soy mujer, pero yo, platón, soy la verdad” (Nota de campo, mayo 2019) Esto decanta en producir cierta dislocación de la frontera rígida entre los ámbitos público y privado, al situar la propia posición en una red de relaciones de poder con la cual se tiene una relación ambivalente: “Yo soy una lesbiana feminista. Pero necesariamente me inserto en una línea hetero-cis-patriarcal; no por estar de acuerdo sino porque hace que esté en tiempo y espacio” (Nota de campo, mayo 2019).

Por otro lado, el uso de lenguaje inclusivo en el aula, explicitado e incluso explicado por lx docente fue un modo de poner a funcionar esa perspectiva que busca escapar de los lugares de universalidad; en este caso, del universal masculino como vocero de los sujetos en juego.

3.2. Intervenciones en el Canon

Es innegable que existen cánones filosóficos hegemónicos, y otros que resultan más extraños a los “centrismos” de la academia. En definitiva, la construcción misma del canon es una discusión o un problema filosófico. Puntualmente, en la cátedra de “Ética”, podemos destacar algunos elementos que nos llamaron la atención, y que operaron como puertas de entrada para que temas y problemas afines a los que la ESI propone trabajar aparezcan en el aula.

Nos gustaría referirnos, en primer lugar, al modo en que el docente Gabriel D'Iorio expone el magisterio de la sospecha. A partir del célebre texto de Paul Ricoeur (1990), desarrolla las líneas generales de Marx, Freud y Nietzsche, pero decide incorporar allí a Simone de Beauvoir como una cuarta maestra de la sospecha filosófica en el siglo XX. El docente da sus motivos: “¿Por qué la colocamos en el cuarto lugar? Porque lo que hace Beauvoir es decirles a los maestros de la sospecha que no han sospechado lo suficiente”. (Nota de campo, mayo 2019).

Con respecto a los “maestros de la sospecha”, se los desarrolla a partir del hilo común de dar cuenta de que la conciencia es falsa conciencia y que la misma siempre oculta algo que la excede. Al exponer este tema viniendo de haber estudiado Kant, lo que se pone en juego es que la razón deje de ser el fundamento último de la especulación filosófica. El inconsciente, la condición material de existencia, y la voluntad

de poder aparecerán por debajo de aquello que la conciencia occidental ponía como instancia última y universal del pensar.

La introducción de Simone De Beauvoir dentro de la tríada de la sospecha convierte el mote de “maestros de la sospecha” a “magisterio de la sospecha”, y viene a señalar la alteridad de la conciencia filosófica occidental: “La mujer ha sido sucesivamente negada en su propia posición y en sus propias posibilidades. Este argumento se ha desplegado contra los negros, los colonizados. Esto es propio del pensamiento blanco europeo: atribuir una incapacidad al otro que es construida por aquél que denuncia una incapacidad en el otro.” (Nota de campo, mayo 2019). De esta manera, se muestra algo más que seguía permaneciendo enmascarado, incluso después del pensamiento de Nietzsche, Freud y Marx: esto es, la alteridad que propone la razón occidental para poder segmentarse en tanto tal.

Por otro lado, hay toda una labor interpretativa en el modo de construir el pensamiento de Nietzsche que atraviesa todo el plan de estudios. Se critica la lectura heideggeriana, donde se introduce a Nietzsche en la metafísica de la sustancia moderna, al convertirlo en el mayor exponente del sujeto moderno, y no en su radical alteridad. Vir y Gabriel se insertan en la línea francesa: el ultra hombre es pura alteridad, otro lugar, la horadación, lo otro de lo humano, y no la exacerbación de lo humano.

Operar esta lectura de Nietzsche es, en algún punto, la puerta de entrada para las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades, ya que, como trabajamos en el apartado anterior, demuestra que, por debajo de las ficciones útiles construidas, no existe sustrato último sobre el que éstas se impriman. De esta manera, el devenir y la transformación pueden ser comprendidas en un sentido no devaluado.

4. Conclusiones

Encontramos cierta continuidad entre la propuesta desarrollada en este espacio curricular con algunos de los giros políticos-epistemológicos-pedagógicos a los que invita la ESI. Potenciada por las pedagogías feministas la ESI empuja las fronteras respecto del qué se enseña, cómo se enseña y quiénes enseñan en una búsqueda por un programa crítico, estimulante, significativo para quienes se encuentren en un espacio educativo. Esto conlleva problematizar los objetivos, los posicionamientos docentes y de estudiantxs, abrir reflexión e incomodar a la propuesta curricular en todas sus dimensiones: el currículum explícito, el oculto y el nulo.

Respecto del currículum explícito, analizaremos los modos en que la propuesta interpela al canon de la filosofía. Asimismo, la elección no inocente de ejemplos concretos con respecto a problemáticas en torno a los géneros y las sexualidades aporta coordenadas provechosas a la hora de abordar los conceptos trabajados.

Con respecto a los aspectos vinculados al currículum oculto, el uso de lenguaje inclusivo en el aula, la perspectiva crítica pero estratégica que se sostiene con respecto a los aspectos formales de la academia (como la redacción de textos académicos), o incluso la incorporación a la clase de irrupciones de la vida institucional, demuestran una apertura del cuerpo docente a incorporar dentro de su itinerario problemáticas que pueden ser enmarcadas en los contenidos curriculares de la ley de educación sexual integral.

La experiencia transitada en el proceso de investigación en esta materia, la observación del currículum en acción permite advertir movimientos, insistencias, fugas y tensiones que dejan pistas para el despliegue de una educación sexuada justa en la formación de profesorxs en el campo de la filosofía.

Las distintas instancias de encuentro entre la ESI y el modo en que “ética” es desarrollada presentan tanto límites como alcances, tensiones que también nos llevan a la pregunta por las insistencias y las omisiones, por tensiones que quizás más que resolver resulta preciso sostener.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, G. (s/f). “Cuerpos, géneros y sexualidades de/en la Formación Docente: Institucionalización y militancia social. La importancia de mantener la tensión”. *II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade*. Universidade Federal De Juiz de Fora.
- Batallan, G. y Garcia, J. (1988). Problema de la investigación participante y la transformación de la escuela, en *Cuaderno de Formación Docente* no. 5, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Hooks, b. (1999). “Eros, erotismo e o processo pedagógico” en Lopes Louro, G. (comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Britzman, D. (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo” en Lopes Louro, G. (comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Buquet, A.; Cooper, J.; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Lauretis, T. (1996). “La tecnología del género” en Mora, N° 2. Buenos Aires: IIEGE/ FFyL-UBA. Noviembre: 6-34.
- Foucault, M. (2002). *¿Qué es la Ilustración?* Córdoba: Alción.
- Lopes Louro, G. (2019). “Currículo, género y sexualidad: Lo “normal”, lo “diferente” y lo ‘excéntrico’”, en *Descentralizada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3 (1) e065. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf
- Malo, M. (2004). “Prólogo”, en AAVV. *Nociones comunes, experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. et al. (2018). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género”, en Rojo, P. y Jardon, V. (eds.) Dossier “Los enfoques de género en las universidades”. *Revista Grupo Montevideo*: 67-95.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2019). “La ESI en la formación docente. Un proyecto en construcción”, en *Voces en el Fenix*, N°75- FCE/UBA.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Género, masculinidades y Educación Física en/de la formación de formadores

MARTINIANO BLESTCHER; MARÍA VICTORIA POLETTI; MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ

IES Paraná

martinianob@hotmail.com; victoriapoletti@gmail.com; ngeles26_3@hotmail.com

Resumen: El presente trabajo corresponde a la investigación titulada: “Género, masculinidades y Educación Física: diálogos entre la formación y las prácticas escolares, centrada en los estudiantes del profesorado de Educación Física del IES –Paraná. El aporte de la Educación Física como disciplina para la Educación en todos sus niveles es significativo en orden a la construcción de las subjetividades de los estudiantes respecto del desarrollo –físico y simbólico- de los cuerpos y las corporeidades, tanto en lo individual como en lo social, y donde la “formación de formadores” tiene un rol fundamental. En esta línea, la ampliación de una perspectiva de género ha logrado impulsar modificaciones en diversos contextos, por lo que investigamos los supuestos epistémicos que subyacen en los practicantes de la carrera respecto de las masculinidades y la vinculación con sus prácticas pedagógicas. Así, mediante cuestionarios, grupos de discusión y observaciones de prácticas, hemos encontrado posturas críticas de los sujetos involucrados respecto de su formación profesional y su incidencia en la construcción de las subjetividades de los estudiantes a su cargo: deconstruyendo discursos y estructuras escolarizadas y escolarizantes, abriendo paso a una perspectiva de derechos que pueda transformar la realidad escolar, no ajena a resistencias y sistemas de poder.

Palabras clave: masculinidades – género – formación docente – educación física

Sobre nuestra investigación

La presente propuesta corresponde al proyecto de investigación “Género, masculinidades y Educación Física: diálogos entre la formación y las prácticas escolares”, que desde el Instituto de Educación Superior de Paraná, dependiente de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2019 con los estudiantes del profesorado, siendo una deriva de su antecesor “Educación Física y masculinidades en la Escuela Secundaria: miradas y prácticas”, que focalizó en docentes de escuelas secundarias paranaenses (Blestcher, Poletti y Sánchez, 2018). La escuela, como institución estatal de la modernidad (Foucault, 2002), no sólo rectifica e imparte habilidades y saberes sino constituye modos de socialización y contribuye a la producción de subjetividades. Así, si bien existen diversos ámbitos y espacios –formales y no formales, institucionalizados o no- donde se construye subjetividad, la educación formal debería ser el modo socialmente privilegiado, y los docentes se establecen como actores clave dentro de esta dinámica social y política. Así entendida, la escuela se constituye en espacio político por excelencia para los/as estudiantes, donde el encuentro generacional y las posibilidades de reinención cultural y transformación social pueden ser posibles. Por ende, en todos los niveles de la escolaridad se establece un entramado en el que los individuos de las nuevas generaciones se insertan en su proceso de constitución

subjetiva mediante espacios que podrían habilitar el cuestionamiento de las representaciones personales y sociales, normas instituidas y prácticas culturales, deviniendo tanto en orden a la reproducción como a la transformación de esquemas paradigmáticos que imprimen sentidos y prácticas como el patriarcado (Segato, 2003).

En nuestro caso, consideramos que el aporte de la Educación Física como disciplina en la Educación formal en todos sus niveles es significativo en orden a la construcción de las subjetividades de los estudiantes respecto de desarrollo -físico y simbólico- de los cuerpos y las “corporalidades” tanto en lo individual como en lo social, y donde la “formación de formadores” tiene un rol fundamental. En esta línea, la creciente ampliación de una perspectiva de género -fortalecida desde los ámbitos académicos- ha logrado impulsar modificaciones en imaginarios y prácticas escolares en diversos contextos. Por ello, en la presente propuesta, el objetivo general pretendió investigar los supuestos epistémicos que subyacen en los practicantes del último año del Profesorado de Educación Física del Instituto de Enseñanza Superior de Paraná respecto de las masculinidades y su incidencia efectiva y/o posible en sus prácticas pedagógicas dentro del ámbito escolar atendiendo a sus trayectorias escolares (Terigi, 2009). Esto se operacionalizó al conocer los distintos modelos de masculinidades (Blestcher, 2012) presentes en los estudiantes, sus impactos en las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar y la incidencia de los contenidos del diseño curricular en la conformación de estos supuestos, generando un proceso de pensamiento reflexivo y crítico que permitió valorar la importancia de la Educación —en general— y la Educación Física —en particular— para la construcción de las subjetividades de los estudiantes a partir de sus trayectorias escolares en orden a las masculinidades. La base del proceso se fundamentó en el reconocimiento de la perspectiva de género (Butler, 2006: 2007) como aporte ineludible en toda acción política y educativa, a partir de las transformaciones jurídicas y sociales actuales, especialmente en orden a la lucha por la igualdad de derechos. Esto implicó una toma de posición respecto a sus abordajes que incluyen el reconocimiento de que al hablar de género no se hace referencia exclusiva a las mujeres, sino que engloban una serie de problemáticas en relación a la producción de subjetividades: partiendo de cómo siente y expresa su corporalidad, qué deseos y aspiraciones hace suyas, qué roles se le adjudican y son asumidos o rechazados, qué espacios se presentan como “apropiados” o “inapropiados” según su sexo y cómo todas estas cuestiones resultan en expresiones identitarias (Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFID. 2015). Así, la construcción de las masculinidades se posiciona como un entramado cuyo espacio social privilegiado es la escuela: “En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer (...) se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana ni travesti... Y junto con eso se aprende a despreciar las diferencias” (Alonso *et al.*, 2007:110), a lo que podríamos sumar identidades y cuerpos no binarios (Bodenhofer González, 2020) que complejizan el escenario escolar tradicional.

Sobre nuestra indagación

Consideramos que la asignatura Educación Física (en la que el cuerpo se pone en juego con mayor presencia en el currículum de todos los niveles) y los docentes a cargo (a partir de sus supuestos y prácticas pedagógicas) pueden constituirse en actores claves de subjetivación de los estudiantes, ya desde su etapa formativa de base en los institutos de nivel superior. De esta forma, indagamos en los supuestos presentes en los estudiantes del último año del Profesorado de Educación Física del IES Paraná, y en el impacto que ellos tienen en sus prácticas pedagógicas escolares, atendiendo a la dinámica de la construcción de las masculinidades de los estudiantes: “los modelos de femineidad y masculinidad entregados en la interrelación educativa desde las/los profesores hacen favorecer las debilidades o fortalezas de la formación moral, social, afectiva y ciudadanas de las/los estudiantes” (Ezzatti, 2009: 96). Así, se pudo lograr un proceso de reflexión crítico que articuló la teoría y la praxis en el ámbito de la Educación Física escolar. Este aporte podría incorporar nuevas miradas y mejorar los procesos formativos de los estudiantes del profesorado, transversalizando dinámicas y contenidos en asignaturas del diseño curricular vigente, especialmente respecto de las prácticas escolares en todos los niveles. En este sentido, pensar la construcción de las masculinidades desde la Educación Física escolar profundiza la mirada acerca de las subjetividades de los estudiantes desde una perspectiva de género incluyente, aportando al campo y pudiendo generar un impacto transformador en el sistema educativo y en la sociedad. De esta forma, se realizó un estudio de corte comprensivo que articuló instancias cuantitativas y cualitativas. En un primer momento, se hizo una revisión bibliográfica de los textos y autores trabajados por las distintas asignaturas de la formación general y disciplinar de los estudiantes del último año del profesorado que realizan sus prácticas profesionales, especialmente respecto de los espacios que articulan contenidos sobre la temática de género y masculinidades –y específicamente sobre Educación Sexual Integral (Morgade 2012)–, y experiencias centradas en la Educación Física (Scharagrodsky, 2007). En un segundo momento, la propuesta tuvo dos instancias: En lo cuantitativo, se aplicó un cuestionario de carácter individual, anónimo y autoadministrado, a los/as estudiantes del último año del profesorado de Educación Física que estaban realizando sus prácticas pedagógicas ($N=20$), para conocer ponderando niveles de acuerdo medidos con una escala de Likert - las percepciones que tienen respecto de la perspectiva de género (en general) y las masculinidades (en particular), y sus posibilidades (reales o posibles) de incorporación a sus decisiones y acciones pedagógico-didácticas. En lo cualitativo, con los mismos estudiantes elegidos se realizaron doce grupos de discusión (de entre 4 y 6 integrantes, atendiendo a la diversidad de trayectorias y género) como recurso para generar deliberación entre los sujetos a partir de una situación problemática planteada (ficcional o real) respecto de una práctica escolar concreta, para abordarla críticamente y así poder investigar la constitución dialógica de la intersubjetividad y la representación del mundo social que ésta produce. Así, se pretendió que los discursos producidos en los grupos de discusión mantengan la forma prevista para una conversación entre los/as estudiantes

(como iguales), para luego articular con una segunda conversación entre el grupo y el investigador (en cuanto provocada y controlada por éste).

En este sentido, la conversación y deliberación grupal implica un acuerdo de cada participante privilegiando lo compartido con los otros, tanto en el consenso como en la disputa, favoreciendo el entrecruzamiento de las diversas perspectivas (y hablas), reflexionando y preguntándose a partir de las consideraciones propias y ajenas. A partir de estas instancias de grupos de discusión (dos sesiones por grupo), se realizaron observaciones (“no participantes”) de clases de prácticas de los estudiantes involucrados, para luego realizar una tercera sesión grupal sobre sus propias experiencias (articulando con las temáticas y las lógicas de análisis propuestas) y así poder contextualizar “lo que sucede” y “lo que les sucede” al interior de las instituciones educativas.

Sobre algunas conclusiones

La conformación del equipo de investigación y el desarrollo de la propuesta, permitieron consolidar la línea de indagación elegida (en relación con el proyecto 2018) y el afianzamiento de los vínculos profesionales en el ámbito institucional e inter-institucional (principalmente con universidades) mediante diferentes espacios académicos (jornadas, congresos, entre otros). Este trabajo sostenido durante el año fortaleció prácticas y saberes entre los estudiantes, transversalizando una mirada de género en clave de reconocimiento de derechos, potenciando la formación, problematizando lo instituido y desnaturalizando el pensamiento común. Asimismo, en cuanto a los resultados obtenidos, más allá del pensamiento habitual de las disciplinas de la formación general, se observaron legítimas inquietudes de parte de los estudiantes de Educación Física sobre la necesidad de dar una respuesta a sus propios interrogantes sobre la temática de género y las realidades de sus prácticas (tanto en el ámbito formal como no formal), especialmente a partir de la visibilización de situaciones de violencia y discriminación concretas, en el marco de una disputa de reconocimiento de derechos (como los debates sobre el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, el “Ni una menos”, entre otros). Por ello, encontramos varias vetas que pueden potenciar la reflexión crítica sobre la realidad social desde el marco de una educación transformadora, al identificar en los grupos de discusión una reflexión crítica sobre sus propias trayectorias escolares y el impacto sobre la construcción de sus subjetividades y la de sus compañeros, especialmente en referencia al contexto escolar y el entorno social en el que crecieron (muchos de pequeñas localidades cercanas a Paraná). En este punto se ponen en juego prejuicios y representaciones de índole familiar y religioso que generan un conflicto cognitivo con los saberes académicos recibidos en la formación y sus mismas experiencias de prácticas. Pese a ello, no hay una mirada sancionatoria, sino que se pretende comprender desde esquemas valorativos diferentes y no complementarios (reconociendo —generalmente— las contradicciones existentes), derivando en reflexiones sobre su presente historizado. Asimismo, se presenta una buena disposición para la realización de intervenciones pedagógicas a

partir de una perspectiva de género incluyente que garantice oportunidades a las nuevas generaciones. Particularmente, la temática de las masculinidades emerge como una problematización que habitualmente es opacada por algunas posturas feministas y que se hace necesaria poner en tensión a partir de la disputa de sentidos respecto del modelo masculino hegemónico que opera sobre las subjetividades de los varones y cuyo impacto los trasciende, en el marco de un modelo social patriarcal y heterónomo. Esto deriva en un reconocimiento de la importancia de la temática de género en la formación de formadores, haciendo imprescindible la construcción de recursos, prácticas, estrategias y modalidades para un abordaje complejo de la problemática: cuestión que, por fuera de las materias que trabajan el tema de manera específica, es reconocida como una debilidad en su formación dentro del IES que de apoco se pretende transformar.

Así, esta serie de problemáticas en relación a la producción de subjetividades, que aparecen en las dinámicas de discusión entre los estudiantes del profesorado de Educación Física, exigen la presencia de ejes transversales en la formación (general y específica) que requieren una base epistémica necesaria para sustentar nuevas prácticas disciplinares (tanto en la educación formal como no formal), operando en la transformación de lo instituido partiendo de la propia trayectoria escolar: para que este proceso reflexivo en primera persona de los estudiantes resignifique el cómo se siente y se expresa la corporalidad, los deseos y aspiraciones de los sujetos, los roles adjudicados a varones y mujeres (incluyendo disidencias) y sus movimientos de aceptación y/o rechazo, los espacios asignados socialmente, entre otros. En este sentido, la estabilidad de género en el marco de la heteronormatividad (que depende de una alineación entre sexo, género y sexualidad como una alineación ideal) se pone en cuestión, especialmente respecto de realidades alternativas y disruptivas que luchan por un reconocimiento social y político (como travestis, trans, entre otros) y que necesitan ser visibilizadas y tematizadas en las prácticas escolares (ya que se podrían presentar con mayor asiduidad), constituyendo un desafío de agenciamiento desde el campo de las ciencias sociales. En este punto, la Educación Sexual Integral se considera valiosa pero quizás insuficiente si no se piensa de manera transversal y articulada desde todos los espacios de formación, constituyendo una demanda entre los estudiantes del profesorado (incluso hacen extensiva la valoración positiva de los contenidos ESI en los niveles de la escolaridad obligatoria en general y particularmente referidos a la Educación Física).

En este sentido, aparecieron nuevos interrogantes a ser trabajados con los docentes y los estudiantes: ¿Cómo pensar las prácticas de la Educación Física en el plano del reconocimiento de la igualdad de género?, ¿las clases mixtas son una alternativa o refuerzan las desigualdades?, ¿cómo pensar la diversidad de género? ¿Cómo se puede romper las lógicas heteronormativas en el campo escolar y disciplinar?, ¿los docentes están dispuestos a ello? ¿Cómo operan las nuevas masculinidades respecto del modelo masculino hegemónico?, ¿y las femeneidades? ¿Cómo poder interpelar el orden patriarcal imperante desde la Educación Física?, ¿de qué forma se podría romper con los estereotipos y prejuicios de género, identidad y orientación sexual?,

¿qué paradigmas los sustentan?, ¿desde qué lugares se imponen?, ¿cuáles son sus efectos y consecuencias? Estas preguntas derivaron en dos proyectos de investigación posteriores “Educación Física, género y masculinidades en el profesorado: ¿la clase mixta como paradigma de igualdad?” (ciclo lectivo 2020) y “Educación Física, género y masculinidades en el profesorado: trayectorias y deportes en (re) construcción” (ciclo lectivo 2021).

En líneas generales, a partir del proceso realizado, podemos vislumbrar que se cristalizan nuevas rupturas en el ámbito de la Educación Física, tanto en el orden formal como no formal, jalónadas por procesos sociales vinculados a la lucha por el reconocimiento de derechos de género que horada el sistema patriarcal imperante. Particularmente, ese impulso transformador –que nace de la lucha feminista- en relación a la condición de opresión de las mujeres, permite un deslizamiento sobre las condiciones impuestas a los varones desde los estereotipos de masculinidad hegemónica: los cuales son erosionados por estos cambios de perspectiva y las nuevas realidades sociales (incluyendo las masculinidades alternativas y las diversidades sexuales), aunque en el campo de la Educación Física siguen existiendo resistencias arraigadas (como en la competencia deportiva) y hasta rechazos explícitos (principalmente por docentes de larga trayectoria o formados desde otros paradigmas tradicionales).

De esta manera, el proceso realizado por el equipo de investigación (docentes y estudiantes) pudo cumplir con los propósitos establecidos, yendo más allá en la ampliación de la muestra (no sólo se trabajó con estudiantes de cuarto año sino también de tercero): lo que significó un desarrollo más sólido y profundo de la temática, otorgando una densidad mayor a la propuesta. Este devenir fue acompañado por la participación en eventos académicos y la interacción con investigadores del campo disciplinar, de la educación y las ciencias sociales: sirviendo para reconocer no sólo la originalidad y la pertinencia de la investigación realizada, sino sus derivas en orden a la conformación de una Educación Física que, reconociendo derechos, aporte a la construcción de nuevas subjetividades y posibilite la transformación de realidades existenciales.

Referencia Bibliográfica

- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B. y Zurbriggen, R. (2007). “Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural”, en Korol, C. (comp.) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El Colectivo – América Libre: 107-128.
- Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFID (2015). “Educación y género: La diferencia sexual y la pregunta por el género”. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Blestcher, F. (2012). “Masculinidad, narcisismo y depresión: los modos actuales de un malestar invisibilizado”, en *Actas del XVII Foro Internacional de Psicoanálisis*, México.

- Blestcher, M.; Poletti, M. V. y Sánchez, M. de los Á. (2018). “Docentes y prácticas performativas en la escuela secundaria: Educación Física y masculinidades en (de) construcción”, en *Revista Tramas & Saberes*, N° 1, Año 1. Dirección de Educación Superior, Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos: 17-22.
- Bodenhofer González, C. (2020). “Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación”, en *Revista Punto Género*, N° 12: 101-125.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezzatti, G. (2009). “La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile”, en *Revista Educar*, N° 35. Curitiba: Editora UFPR: 95-106.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: MEN.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: MEN.

Educación Sexual integral y enseñanza de la Filosofía

SUSANA ZATTARA; JULIA CENTURIÓN; GRACIELA RAELE

UBA. Facultad de Filosofía y Letras.

mariasusaz@gmail.com; juliacenturion12@gmail.com; graciela.raele@gmail.com

Resumen: En este trabajo se presenta una experiencia de investigación de acción participativa del equipo de Mariposas Mirabal, en el marco del Proyecto Ubacyt “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género”, con la cátedra de Didáctica Especial de la Filosofía y Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires realizada en el año 2019.

Nos propusimos trabajar en conjunto para observar y seguir reflexionando sobre cómo incorporar contenido con perspectiva de género y la Educación Sexual Integral en una cátedra de formación docente que se propone abordar estas temáticas de forma transversal, y que se diferencia en diversos sentidos de las otras materias de la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

Didáctica Especial de la Filosofía se construye a sí misma como un espacio de revisión crítica de los propios saberes y las propias prácticas, oportuno para incorporar los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral. Así encontramos que en esta cátedra se reflexiona y trabaja la tematización sobre los cuerpos, sobre la autoridad, sobre el deseo, entre otros tópicos, lo cual implica la crítica de la Razón.

Palabras clave: ESI – didáctica – filosofía – pedagogía – transfeminista

Introducción

El proyecto “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género” se inscribe en la línea de investigación desarrollada por el grupo “Mariposas Mirabal” (Filo-UBA) desde 2004 con el propósito general de identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza en el marco de los debates previos, la sanción y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral.

Nuestra línea de investigación ha sostenido que la escuela siempre por acción u omisión desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual. El proyecto político sería que se reconozca como tal, es decir una “educación sexuada”, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo y transfóbico (Morgade, et al. 2011; Connell, 1997) (Proyecto UBACYT 2018).

En este marco venimos anticipando que las experiencias curriculares que abordan contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades interpelan no solamente al orden del conocimiento académico sino también a las relaciones de poder-saber que configuran la relación pedagógica formadora.

Son objetivos del proyecto entre otros:

- Acompañar participativamente experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en cuatro campos (Filosofía y Ciencias Jurídicas; Biología/Educación para la Salud e Informática) en Institutos del Profesorado y Universidades Nacionales.

- Describir analíticamente la reconstrucción epistemológica que haya atravesado cada uno de los espacios curriculares seleccionados al transversalizar la perspectiva de género y sexualidades.

Se trata de una investigación acción participativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado.

Específicamente en esta ponencia presentamos algunas reflexiones preliminares sobre el trabajo de campo realizado por una parte de nuestro equipo, en el campo de enseñanza de la Filosofía, y particularmente en la cátedra de “Didáctica Especial de la Filosofía y Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El trabajo de campo, realizado en el año 2019 consistió en observaciones participantes de las cuatro comisiones en las que se conforma la cátedra. La investigación-acción incluyó reuniones de ambos equipos y planificación de algunas clases en conjunto. Además, se realizaron entrevistas a estudiantes que cursaron durante ese año.

También, se relevaron los planes de estudio de todas las materias que componen la carrera de Filosofía. En ese sentido, el de “Didáctica Especial de la Filosofía” es el único que hace una mención específica de la ley de Educación Sexual Integral.

Como observamos en numerosas ocasiones, y damos cuenta en esta presentación, esta mención es puesta en juego a lo largo de la cursada por parte del cuerpo docente a cargo.

En este escenario, la demanda estudiantil adquiere un rol protagónico: a lo largo de los meses de trabajo en conjunto, pudimos observar en reiteradas oportunidades como el propio estudiantado insistía en que “necesitaba herramientas” para lidiar con emergentes que pueden ser enmarcados en la ESI, como discusiones en torno a los géneros y las sexualidades, situaciones de violencia entre lxs estudiantxs, entre otras.

Respecto de las características de Didáctica de la filosofía, es una materia anual que forma docentes de educación secundaria y superior. Se divide en dos partes según cuatrimestres. En el primero se desarrollan actividades de problematización, análisis y evaluación de la cuestión de “enseñar filosofía” que intentan que lxs estudiantes construyan una propuesta pedagógica propia. En el segundo cuatrimestre se profundiza en las planificaciones, y se realiza la residencia que conlleva prácticas docentes en las instituciones secundarias o superiores; mientras que en las aulas de la universidad se propone el análisis grupal de esas experiencias. La cursada se organiza en clases teórico-prácticas con una duración de cuatro horas reloj, en ellas lxs profesorxs titularxs de cátedra están incluidos junto a lxs profesorxs de trabajos prácticos en las tríadas que coordinan las clases.

Retomando la incorporación de la ESI como perspectiva transversal a los contenidos de Didáctica Especial de la Filosofía, es importante destacar que se realiza en el marco de una perspectiva crítica que la propia materia sostiene con respecto al resto

de la formación docente de filosofía de la UBA. Siguiendo a unx de sus titularxs si consideramos la enseñanza de la filosofía “como problema filosófico”, las barreras entre lx “docente” y lx “filósofx” desaparecen, una postura que polemiza con la devaluación histórica que, según se señala en la cátedra, la carrera ha hecho del lugar docente.

En este sentido lxs estudiantes sostienen que el abordaje de la pedagogía crítica en la cátedra les aportó para pensar su rol docente y también lxs llevó a repensar toda su formación en la carrera de filosofía. Consideran que en la materia hay una propuesta diferente, tanto de cómo pensar la filosofía, cómo, sobre la construcción del conocimiento.

De esta forma, Didáctica Especial de la Filosofía se construye a sí misma como un espacio de revisión crítica de los propios saberes y las propias prácticas, oportuno para incorporar los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral. Las instancias específicas en donde hemos podido dar con el currículum en acción las observaciones de clases de la mayoría de las comisiones nos llevan a afirmar que en los grupos se produce una reflexión sobre la experiencia educativa de lxs estudiantes cursantes incluyendo una tematización sobre los cuerpos, sobre la autoridad, sobre el deseo, entre otros tópicos, lo cual que implica la crítica de la Razón.

Filosofar, enseñar filosofía desde una perspectiva situada

Desde la teoría crítica se desoculta el carácter bancario de la pedagogía tradicional (Freire) y se insta a lxs futurxs docentes a realizar una tarea transformadora. En este sentido la filosofía siempre es un diálogo con el presente, con la realidad, con el contexto. Sin embargo, el carácter de criticidad extrema que en ocasiones se le exige a la filosofía nos lleva a preguntar ¿Se puede hacer una filosofía situada? Las epistemologías feministas sostienen la no neutralidad del sujeto que filosofa, así en esta cátedra se les interpela a lxs estudiantes a encontrar su punto de vista, a reconocer que no se conoce en abstracto y por lo tanto no se enseña sino desde un lugar.

En esta dirección dos docentes de la cátedra —Natalia Cantarelli y Laura Galazzi— en su trabajo presentado en la Jornada *Les maestres ignorantes*¹ especifican lo situado de la enseñanza en el cuerpo y la afectividad.

En ese marco trabajamos bajo una hipótesis metodológica que es, a la vez, un principio ético político: el cuerpo y la afectividad es el terreno en el que se configura la formación docente. Preguntar en qué afectos nos forma la carrera, qué vincularidad promueve, qué lugar le da al cuerpo y qué relación con el saber y el pensamiento prescribe, nos resulta fundamental para poder pensar qué profesorxs de filosofía estamos formando. Planteariendo estas preguntas buscamos que nuestrxs estudiantes construyan hipótesis sobre qué concepción de filosofía y qué concepción de enseñanza promueve la carrera, además de explorar qué relación establece con la idea de trabajo docente (2021: 94).

¹ La jornada “Les Maestres Ignorantes. Conversaciones hacia la aplicación de la ley de Educación sexual Integral en el profesorado de filosofía” fue organizada por el Colectivo Mariposas Mirabal en el marco del Programa UBACyT. Se realizó el 28 de noviembre de 2019, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

En este mismo sentido en todas las comisiones, se trabaja el currículum oculto desde un ejercicio de reminiscencia que implica la revisión de las biografías escolares de lxs estudiantxs, futurxs profesorxs, allí aparecen las desigualdades de géneros entre lo masculino y lo femenino en las trayectorias escolares. Y el subtexto en la construcción de las subjetividades sexuadas que se realiza en las escuelas; una integrante de la cátedra sostiene: “Lo que queda en las sombras. Lo no-filosófico... Los efectos en los sujetos y en los cuerpos. Los contenidos que no aparecen pueden ser enunciados (...) Hay un montón de elementos operando que no están explicitando, es el currículum implícito. Lo que se hace o dice en una clase. Tiene que ver con lo corporal y lo afectivo”.

De esta forma, al visibilizar la construcción de materialidad de los cuerpos sexuados, la corporalidad resulta un eje para incorporar a los contenidos explícitos, desarrollando una pedagogía feminista. El carácter situado del conocimiento es una de las tesis centrales de la epistemología feminista (Anderson, E, 2012); se conoce desde un cuerpo; el conocimiento está mediado por las emociones y los sentimientos y se conoce desde esa integralidad, en tanto que la experiencia personal es fuente válida de conocimiento. En las palabras de una profesora de la cátedra: “¿A quienes dejamos hablar? ¿Cómo operamos allí? Cómo se ponderan o se hacen juicios de valor distintos respecto de intervenciones de mujeres o varones. A través de prejuicios sexo-genéricos. Empezar a rastrear el Curriculum Oculto. Hay mujeres filósofas...

La formación de profesorxs de filosofía en la facultad de Filosofía y Letras de la UBA Tradiciones y críticas

Como señalamos anteriormente esta cátedra critica el carácter desvalorizado que tiene la enseñanza en la carrera de Filosofía de la UBA, así como también sostiene desde sus inicios la inclusión de la perspectiva de género en sus clases. En la entrevista realizada en el marco de la investigación a unx de los titulares de cátedra; Alejandro Cerletti afirma:

La materia tiene como punto de partida sostener que lo más significativo de la formación de unx docente no se da en un par de materias didácticas sino en toda la trayectoria de estudiante. Toda la carrera es “formativa” docente, porque se es “alumnx” durante muchos años y eso deja huellas en lo que se considera que es “ser profesor o profesora”. (...)una de sus tareas centrales es invitar a la revisión crítica de los trayectos formativos de los estudiantes. (...) En este marco se examinan dichas prácticas desde diferentes perspectivas. Una de las más significativas es la de género. Esta tarea permite visualizar naturalizaciones y normalidades, algunas de las cuales es preciso desmantelar, en lo que respecta al protagonismo diferenciado del filósofo o la filósofa, las temáticas sesgadas de investigación, las fuentes bibliográficas habitualmente utilizadas, etc.

Asimismo, en la entrevista una estudiante de la cátedra menciona

Para mi particularmente fue una manera de revisar toda mi formación, no es que yo no me había hecho ninguna pregunta en relación a formación antes, pero me vi forzada a

sistematizar mi ojo crítico, explicitarlo, argumentarlo y agrandarlo un montón y no puedo volver a pensar mi formación de la misma manera.

Cerletti cuenta en la entrevista que la cátedra está asociada a un proyecto de investigación orientado al Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía llamado “Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía” que, desde sus inicios, a comienzos de los noventa, ha incorporado la perspectiva de género y los feminismos, en su relación con la enseñanza de la filosofía, como una de sus líneas de investigación principales.²

Respecto de la irrupción de la perspectiva en la tradición académica:

La inclusión de la perspectiva de feminismos, género y sexualidades es muy significativa porque amplía el panorama crítico de la enseñanza filosófica, sacude viejos conservadurismos –tanto de prácticas como de selección de contenidos y bibliografías– e introduce un pertinaz modo de disrupción las habituales continuidades que impone la tradición académica.

Como venimos anticipando y confirman las palabras de Cerletti, cuando las cátedras incluyen la perspectiva de géneros y sexualidades interpelan no solamente al orden del conocimiento académico sino también a las relaciones de asimétricas de poder-saber que configuran la relación pedagógica y vincular entre profesorxs y estudiantes.

La ESI en filosofía. Aportes a la visibilización del androcentrismo, el europeocentrismo y la descorporización de la enseñanza

Sabemos que históricamente la carrera de filosofía tiene un tinte patriarcal, en este sentido, Cantarelli y Galazzi sostienen que el canon filosófico –la voz oficial– de la carrera de filosofía es androcéntrico, eurocéntrico y descorporizado (94)

Lo que nos interesa es preguntarnos por qué en ese canon ser filósofo es ser varón. La centralidad de lo masculino en la filosofía canónica se asienta básicamente en una operación de exclusión. Tal como nos enseña Celia Amorós (1991), para que haya legitimidad tiene que haber bastardía. La legitimidad de el filósofo se asienta en el borramiento de otrxs pensadorxs subalternizadxs, relegadxs a los márgenes de la Filosofía como comentadorxs, divulgadorxs, docentes; o clasificadxs bajo categorías diferenciadas como “feminismo”, “estudios de género”, “estudios culturales”, “pensamiento latinoamericano”, “ensayística”, etc. (95).

Ciertamente en esta cátedra se intenta desocultar la operación de exclusión “Si queremos renunciar al sesgo sexo-genérico tenemos que revisar la filosofía (...) a menudo se señala: su miseria no afecta su posición filosófica (...) en la modernidad partimos de “todos somos iguales”. ¿Ese todos a quiénes incluye? ¿Hay sesgos androcéntricos? ¿Cuáles son las violencias?

² Algunas de estas reflexiones se hallan en el texto Cerletti, A. y Couló, A. (2015). *Didácticas de la filosofía. Enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires. Noveduc

Esta posición se materializa y complementa con la inclusión de lecturas y problematización de textos de filósofas como Judith Butler, Carole Pateman, Monique Wittig, entre otras.

En el mismo sentido, si bien se trabaja específicamente con los lineamientos curriculares de la ESI para filosofía, la direccionalidad es lograr la transversalización, así lo enuncia unx profesorx “y teniendo en cuenta que no se trata de una clase especial de ESI. ¿Cómo intervenimos un programa? ¿Cómo desnaturalizamos o extrañamos un currículum?

Así, se incluyen el concepto de *extrañar el currículum* de Guacira Lopes Louro (1999). Dice una profesora “Queremos oficiar un extrañamiento. ¿Por qué quedan afuera ciertos temas, autores o modos de hacer filosofía que no parecen legítimos? Esto va a marcar nuestros proyectos pedagógicos como futurxs profesorxs”.

Para Lopes Louro, *extrañar el currículum* implica “hacerlo extraño”, traer los saberes que están construyendo los grupos LGTBIQ +; un conjunto de movimientos, de prácticas y de saberes que desafía la noción de centro, y vuelve su atención hacia los márgenes, lo excéntrico, las diferencias, las fronteras. De esa manera se amenaza la universalidad, se desestabiliza lo estable (...) (2018).

En concordancia con la mirada crítica de la cátedra, Cantarelli y Galazzi visibilizan “un pacto de silencio pedagógico” en los programas de estudio de la carrera de filosofía.

Así se conforma una red de valores y prácticas organizada en torno a la hipervaloración de la figura de “el filósofo”, como el producto subjetivo de un trayecto de ascenso individual que implica un único modelo de desempeño y que consolida –por imitación y acríticamente– un modelo docente uniforme/hegemónico centrado en la “clase magistral” y enfocado (con suerte) exclusivamente en la investigación, (...) (97).

Podemos pensar que la inclusión de la ESI con perspectiva de género y derechos viene discutiendo los *regímenes de verdad* (Foucault) que se sostienen en las aulas universitarias de la carrera de filosofía.

Pedagogía feminista. Inclusión de las experiencias como saberes sociales.

Venimos diciendo en nuestros textos (Mariposas Mirabal: 2017/2019/21) que 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.

En la cátedra de Didáctica de la filosofía algunas de las preguntas que dan sentido a las clases son: ¿Qué es ser docente en las escuelas públicas? ¿Cómo construir una práctica docente situada?

Una pedagogía situada implica tener en cuenta quiénes son los sujetos de las escuelas secundarias y los institutos superiores, en el contexto actual. Uno de los debates presentes en los últimos años, como producto de movimientos en las calles el #Ni una menos y la marea verde, es el problema del consentimiento. Las jóvenes

reclaman el respeto al acceso a sus cuerpos, por parte de sus compañeros varones en las relaciones cis. Así, en una de las comisiones observadas, se trabajó a partir de películas y artículos periodísticos, convocando esta cuestión del consentimiento para pensar la autoridad docente. ¿Necesitamos el consentimiento de nuestrxs estudiantes para la enseñanza? ¿Necesitamos pensar la noción de consentimiento para la construcción de un vínculo pedagógico?

Otra de las cuestiones que la cátedra incorpora es pensar el lugar del deseo en la filosofía; en el deseo de aprender, una estudiante dice: “La posibilidad de incluir deseos y placeres en las clases y no solamente reproducción de textos, de lecturas”.

Hemos descripto situaciones donde pudimos ver una intencionalidad política de incorporar una pedagogía feminista —o transfeminista— y la transversalización de la ESI en la cátedra de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía. Aquí, la inclusión de la perspectiva de género viene siendo trabajada históricamente, sin embargo, la decisión de introducir en su programa la Ley ESI, sumado a las demandas de lxs estudiantes para trabajar las problemáticas de las sexualidades y géneros en las clases de la residencia, han potenciado la búsqueda y reflexión de formas pedagógicas de encarar la tarea docente con un horizonte de justicia disputando al cisheteropatriarcado.

Asimismo, seguiremos reflexionando sobre este trabajo conjunto entre los equipos involucrados: equipo de investigación y equipo de profesorxs investigadorxs, para complejizar los análisis aquí presentados. Para cerrar abriendo nos surge una pregunta: ¿Es posible deconstruir una manera de enseñar qué es la filosofía y el filosofar sólo desde la cátedra de prácticas? ¿Se puede desde una cátedra incluir la teoría filosófica feminista en una carrera con una tradición androcéntrica?

Referencias bibliográficas

- Britzman, D. (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo”, en Lopes Louro, G. (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cantarelli, N. y Galazzi, L. (agosto 2020). “Consideraciones sobre el silencio: prácticas patriarcales en el profesorado de filosofía (UBA)”. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatars/article/view/3680/2459>
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lopes Louro, G. (2018[2004]). “Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento”, en *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: bocavulvaria ediciones.
- Morgade, G. et al. (2018). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la ESI con enfoque de género”, en Rojo, P. y Jardón, V. (comps), *Los enfoques de género en las universidades*. UNR: Grupo Montevideo: 67-95.
- Zattara, S. (2018). *Formación ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social*. Rosario: Homo Sapiens

**Representaciones institucionales, trayectorias
educativas y construcción de sentidos en torno a los
cuerpos sexuados en la formación docente**

La ESI en la universidad: entre la autonomía y el derecho¹

JOAQUÍN GASPAR PAUL; CAROLINA TASSI; MARÍA EUGENIA TALAVERA

UNR. Facultad de Humanidades y Artes; IRICE-CONICET UNR/UBA

joaquinagaspaul@gmail.com; carolinatassi1d@gmail.com;

talavera@irice-conicet.gov.ar

Resumen: En esta ponencia nos proponemos dar cuenta brevemente de una investigación que surge en el año 2018 en el espacio curricular Trabajo de Campo II de la carrera de Ciencias de la Educación, donde indagamos acerca de la inclusión de ESI en la formación universitaria de egresadxs de la carrera de Ciencias de la Educación. Dicha investigación fue continuada a lo largo de estos años ampliando los interrogantes y el marco teórico, con el propósito de seguir aportando nuevas herramientas teóricas al momento de pensar qué sucede con la ESI en el nivel superior universitario.

A la luz de las transformaciones que ha traído la sanción de la ley 26.206, nos proponemos indagar acerca del lugar de la educación sexual integral en la formación de futurxs profesorxs de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y, por otro lado, visibilizar el abordaje de los contenidos vinculados a la educación sexual integral en la formación actual de la carrera de Ciencias de la Educación por parte de las cátedras que la componen. Para cumplimentar estos objetivos realizamos entrevistas semiestructuradas, encuestas, análisis de programas y planes de estudio correspondientes al año 2019.

Palabras clave: Educación Sexual Integral – formación docente – Universidad

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, asistimos a un cambio radical en el tratamiento de la sexualidad, propiciando una mayor apertura social. Desde el Estado, en tanto garante del interés general de los ciudadanos, se impulsan una serie de políticas en el ámbito educativo para contribuir a la difusión y formación integral en educación sexual. Sin embargo, la ley 26.150, que nos ocupa en este trabajo, se sanciona en el marco de una serie de leyes que visibilizan la preocupación por la sexualidad y el rol que ésta ocupa en la sociedad contemporánea.

Resulta de suma relevancia destacar el rol de diferentes sectores de la sociedad que vehiculizan a través de diversas movilizaciones las demandas sociales respecto de la sexualidad. Entre estas se encuentra la necesidad de que exista una legislación que garantice los derechos relacionados a la sexualidad a todos/as los y las ciudadanas.

Para poder realizar un análisis cabal de la ley es necesario profundizar en lo que se entiende por “lo político”, en términos de instancia de lucha. Como sostiene Chantal

¹ El presente trabajo se enmarca en la elaboración del proyecto final de Residencia docente del espacio denominado como Residencia no formal de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, coordinado por la profesora Verónica Zamudio.

Inicialmente, este trabajo fue llevado a cabo por un equipo integrado por Joaquín Paul, Fernando Scalella, Hernan Campestrini y María Eugenia Talavera. A raíz de este interrogante surgieron otros que nos llevaron a seguir problematizando en relación con el campo de la ESI y la formación universitaria actualmente. A esta nueva instancia de investigación se sumaron Carolina Tassi e Irene Zualet.

Mouffe (2007) esta lucha no sería “antagónica” ya que no se sale de ella cuando se logra ganar por sobre el oponente, sino una lucha “agonística” en la que se mantiene una relación de adversarios sin que la misma se transforme en una relación absoluta entre amigo-enemigo, radicalizada.

Continuando con esta línea de pensamiento y siguiendo a Judith Butler (2001) esta manera de entender lo político por los movimientos sociosexuales y feministas están orientados por la teoría queer. El Estado es concebido en tanto articulador de políticas generales, como un territorio de disputa; al igual que los cuerpos. Poniendo especial hincapié en la política educativa, donde se focalizan disputas de intereses sobre los cuerpos y las subjetividades atravesadas por construcciones de sentido sobre los géneros y las sexualidades. Cabe aclarar que lo plasmado en una ley implica una síntesis específica lograda a partir de la interacción y negociación de varios sectores e intereses, políticos, religiosos, académicos, civiles; a los cuales debemos agregarles intereses económicos, sistema de creencias y valores individuales y colectivos, etc.

Desde el año 2015 se llevan a cabo en nuestro país diferentes movilizaciones sociales que tienen por objetivo visibilizar la violencia machista, pedir justicia por los femicidios y concientizar acerca de las múltiples formas de violencia que sufren las mujeres, entre otros reclamos. A partir de los debates llevados a cabo en el Congreso de la Nación acerca de la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, se destacó el lema de la campaña “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” que nos condujo a preguntarnos acerca de cuál es el lugar que ocupa la Educación Sexual Integral en la Universidad.

Esta institución ocupa un lugar privilegiado a la hora de planificar aquello que se enseña en los otros niveles del sistema educativo. En el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación se “forman formadores de formadores” a quienes se les exigirá que enseñen Educación Sexual Integral en los otros niveles aún sin haber contado con una formación en dicha área.

En este sentido, reconocemos al docente como mediador pedagógico entre las intenciones educativas, los contenidos e intereses, necesidades o características del grupo o individuo del cual es responsable. La profesión de la enseñanza es una de las actividades humanas con más peso político ya que implica compromiso social e individual a largo plazo, contribuyendo a la consolidación de la democracia y la ciudadanía. Para ello debe asumir el compromiso y la responsabilidad de llevar adelante actitudes críticas y reflexivas para avanzar hacia prácticas más justas y democráticas. En este marco entendemos a la docencia como “...práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas” (Davini, 2015: 30).

En tanto la práctica docente se encuentra estrechamente ligada al concepto de currículum consideramos pertinentes los aportes de Marta Brovelli (2006) quien sostiene que el currículo es concebido como un proyecto político pedagógico que implica un proceso de toma de decisiones en diferentes niveles que se determinan desde lo macro hacia lo micro. Esto conlleva a un análisis que debe abordarse desde los diferentes ámbitos de concreción del mismo, donde se construye y determina según

sea el nivel. Las decisiones correspondientes al ámbito macro-político se ocupan de los aspectos generales del sistema educativo con el fin de establecer una normativa común a todas las jurisdicciones de la Nación para generar homogeneidad. Las funciones propias de este ámbito de decisiones están relacionadas con la definición de contenidos curriculares comunes, la distribución y secuencia de niveles, modalidades, ciclos y áreas, además la distribución del conocimiento entre alumnos, homologación e igualdad de oportunidades.

Corvalán y Zaiat Artig (2017) en “Sí es parte de la vida ¿es parte de la universidad? Algunas reflexiones sobre una ESI para la Universidad Pública” realizan un relevamiento de la tensión que se plantea entre la autonomía universitaria conquistada por los estudiantes universitarios y contemplada en el Manifiesto Liminar, y la ESI como derecho en tanto es establecida en la ley N° 26.150 que implica el derecho de lxs estudiantes a recibir Educación Sexual Integral.

Frente a este panorama, nos propusimos analizar dicha tensión en el caso de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Producto del análisis y la reflexión acerca de esta tensión, proponemos el concepto de *autogestión académica* para señalar el movimiento endógeno que se da al interior de la unidad académica, en este caso la Facultad de Humanidades y Artes, por parte de docentes y estudiantes. La autogestión académica consiste en la conquista de espacios académicos para debatir, reflexionar y compartir experiencias que surgen como inquietudes y demandas de los miembros de la comunidad facultativa (docentes y estudiantes) en consonancia con las que la sociedad realiza en el contexto actual a través de diferentes manifestaciones.

En este marco nos planteamos los siguientes objetivos:

Indagar acerca del lugar de la educación sexual integral en la formación de futuras/os Profesoras/os de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Visibilizar el abordaje de los contenidos vinculados a la educación sexual integral en la formación actual de la carrera de Ciencias de la Educación por parte de las cátedras que la componen.

Marco metodológico

Este trabajo se encuadra en el método de investigación cualitativa, que nos permite ir modificando nuestras hipótesis de base a medida que se va cotejando información proveniente de las entrevistas y documentos, es decir, a partir de la información recolectada a través de los instrumentos de recolección de datos.

En este sentido, realizamos entrevistas semiestructuradas, encuestas, análisis de programas y planes de estudio.

Las entrevistas fueron realizadas a los y las docentes de distintas Áreas y Núcleos de la Carrera de Ciencias de la Educación. Fueron entrevistas semi estructuradas, guionadas a partir de ciertos interrogantes, pero también desde un diálogo flexible.

Por otra parte, las encuestas estuvieron orientadas a los y las estudiantes desde 1º año hasta 5º año de dicha carrera. Se llevaron a cabo 60 encuestas cuyos análisis y resultados son de suma relevancia para conocer las experiencias, los conocimientos y supuestos en torno a la formación en ESI.

Por último, se llevó a cabo un análisis exhaustivo del Plan de Estudios y los programas de estudio de las Áreas y Núcleos de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Resultados

La ESI desde la perspectiva docente

Respecto de las encuestas realizadas a docentes, podemos encontrar una gran variedad de respuestas que visibilizan distintas posiciones respecto de la presencia de la Educación Sexual Integral en la formación de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario.

En primer lugar, cabe destacar que frente a la creciente demanda de los y las estudiantes de contar con ESI en su formación de grado —tal como reflejaron las encuestas realizadas a los y las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación— los docentes de esta carrera ven interpelada su tarea cotidiana. Así, pudimos identificar tanto posiciones más flexibles que podemos asociar con una construcción de la autoridad de carácter más democrática y abierta mientras que, por otro lado, también pudimos reconocer posiciones de resistencia en las que la legitimidad de la autoridad se percibe como amenazada frente a la presencia de la ESI, en tanto debate emergente.

En relación con esta primera postura cabe destacar el posicionamiento de un docente que expresó haberse sentido interpelado por una intervención que un estudiante realizó en su clase lo que evidenció su falta de información sobre el tema. Según lo relatado, a partir de ese momento, el docente decidió buscar más información al respecto para poder acompañar a este estudiante y los y las demás en el camino de la construcción colectiva del conocimiento.

Por otro lado, también en esta resistencia institucional cabe mencionar la falsa creencia de que los y las docentes de Ciencias de la Educación no pueden tener información respecto de la ESI ya que, ésta es restringida a “especialistas” en la materia. Por ejemplo, algunos y algunas docentes manifestaron que su materia no era compatible con lo propuesto por la ESI en tanto dicha materia se vincula a la historia de la educación a partir de la modernidad. En este sentido, consideramos que es pertinente que los y las docentes puedan ser capaces de reflexionar sobre su propia práctica y apostar a una formación continua en la que sumen diferentes perspectivas para trabajar los contenidos en sus programas, desde un pensamiento crítico-reflexivo que contemple a la ESI como un derecho.

Por otro lado, también se realizó un análisis exhaustivo de los programas de las cátedras que componen la carrera de Ciencias de la Educación. Cabe destacar que la estructura curricular de dicha carrera se divide en un primer año común, que los y

las estudiantes comparten con otras carreras de la Facultad de Humanidades y Artes, núcleos y áreas. Finalmente, la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación culmina con una instancia de Residencia (que se segmenta a su vez en residencia formal y no formal) y, por otro lado, la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación finaliza con una tesina de grado sobre alguna problemática educativa.

En este sentido, respecto de las Áreas se destaca el Área del Sujeto, donde se abordan temas vinculados a la ESI y a la perspectiva de género en educación en un seminario curricular específico. Mientras que en Área del Currículum se encuentran textos vinculados a dicha temática al igual que, en lo que respecta a los Núcleos, el programa del Núcleo Antropológico Educativo en el que aparecen referencias bibliográficas que tienen en cuenta los aportes de la ESI y de la perspectiva de género. Cabe destacar que el resto de las áreas y núcleos no incluyen de forma explícita contenidos vinculados a la ESI en el desarrollo de sus unidades didácticas en lo que respecta a los programas formulados por las cátedras.

La ESI desde la mirada de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación

En cuanto a las encuestas realizadas a los y las estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, cabe destacar algunas respuestas que fueron de gran relevancia para este trabajo.

Se tomaron muestras de datos desde el Primer Año Común (P.A.C) hasta 5º año. Se llevaron a cabo 60 encuestas cuyos análisis y resultados son de suma relevancia para conocer las experiencias, los conocimientos y supuestos en torno a la formación en ESI. En cuanto a las edades de los y las estudiantes, éstas varían en una franja etaria desde los 17 años a los 45, donde el promedio de edad es de 24 años.

El cuestionario constó de 5 preguntas. Las dos primeras estuvieron destinadas a la caracterización de la población en tanto se les solicitó que informen la edad y el año de cursado de la carrera. Las siguientes preguntas son de carácter más específico en relación con el tema de investigación:

- A lo largo de tu trayectoria educativa ¿recibiste algún contenido/información vinculada a la ESI? (Cuidar el cuerpo y la salud - Valorar la afectividad - Garantizar la equidad de género- Respetar la diversidad -Ejercer nuestros derechos)
- ¿De qué manera? (seminarios, talleres, plenarias, otra modalidad)
- En tu formación universitaria, ¿abordaste algún contenido/información vinculada a la ESI?
- ¿Cuál/es?
- ¿En qué espacio?
- ¿Considerás relevante para tu carrera contar con formación en ESI?
- ¿Por qué?
- ¿De qué modo pensás que debería abordarse?
- ¿En qué contenidos considerás que debería hacerse hincapié?

Con respecto a la pregunta acerca de si los y las estudiantes recibieron ESI a lo largo de su trayectoria escolar, las respuestas fueron 74,1% positivas y 25,9% negativas. Acerca de los modos de espacio en el cual tuvieron ESI, los y las estudiantes respondieron de forma muy diversa, entre los cuales se aprecian: talleres, seminarios, jornadas, charlas. De acuerdo con estas respuestas se indaga que el abordaje de la ESI en sus trayectorias escolares ha sido siempre por fuera del currículum oficial o pre establecido. Es decir, los conocimientos en ESI se daban de forma aislada con algún taller al año en el ciclo escolar.

A continuación, les preguntamos a los y las estudiantes acerca de la formación específica en ESI en la carrera de Ciencias de la Educación. Las diferencias de porcentajes fueron mínimas en comparación a la pregunta anterior, un 58,6% contestó positivamente y el 41,4% negativamente. En este último porcentaje se ubican mayoritariamente lxs estudiantes del Primer Año Común, y en un porcentaje menor lxs de 2º año. A través de estos resultados se puede deducir que en los primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación exita muy poco o nulo contenido abordado en las cátedras con respecto a la ESI y la perspectiva de género.

En lo que refiere a los contenidos acerca de la ESI en la trayectoria universitaria, lxs estudiantes respondieron de forma muy heterogénea, entre estos contenidos se destacan los siguientes: género, legislación, identidad sexualidad infantil, historia de las mujeres, patriarcado, movimiento feminista, derechos, diversidad, feminidad, transgénero, lenguaje no sexista, el lugar de la escuela en este marco.

Ante la pregunta sobre los espacios curriculares en donde vieron los contenidos mencionados anteriormente un alto porcentaje de lxs estudiantes señalaron que lo hicieron en talleres o seminarios extracurriculares. Por otro lado, se observa ante las respuestas que las Áreas de Sujeto II y Curriculm II es donde los y las estudiantes han abordado la mayor cantidad de contenidos. Por último, en un porcentaje menor quedaron el Núcleo Antropológico Educativo y el Núcleo Socioeducativo. De estos resultados se advierte que los contenidos obtenidos fueron principalmente a través de seminarios y talleres extracurriculares, que el Área de Sujeto II y Currículum I y II son los que más abordan la ESI y la perspectiva de género. Se advierte que en ningún momento lxs estudiantes respondieron por el resto de las Áreas y Núcleos, como ser: Primer Año Comun, Area de las Instituciones I y II, Trabajo de Campo I y II y, por último, Residencia docente.

Frente a la pregunta de si consideran relevante para la carrera contar co-formación en ESI y porque motivo, los y las estudiantes respondieron en primer lugar de forma positiva (99%). Un solo estudiante respondió por la negativa (1%). El argumento que brindaban era que debía ser entre otras cuestiones, sobre todo, obligatoria. Contar con un espacio de carácter institucional y obligatorio. Una gran mayoría de estudiantes señalan que lo ideal es que cada cátedra trabaje la ESI desde su lugar, de forma transversal, o buscando un equilibrio entre un espacio específico y transversal. Sin embargo, sostienen la importancia de la creación de algún tipo de espacio (taller, seminario) de carácter obligatorio.

Ante la pregunta sobre cuáles deberían ser los contenidos presentes en este espacio, lxs estudiantes respondieron atendiendo a contenidos particulares y complejos. Entre los contenidos mencionados por lxs estudiantes se observa: el respeto por lo diverso; métodos anticonceptivos para prevenir enfermedades, cuidado del cuerpo y la salud; valorar la afectividad; la violencia de género; leyes y marcos normativas referidas a la ESI; la perspectiva de género; el androcentrismo en las ciencias.

Con respecto a estas dos últimas preguntas se observa en las encuestas que la gran mayoría de los y las estudiantes que destacaron el cuidado del cuerpo y la salud, los métodos anticonceptivos pertenecen al Primer Año Común. Al contrario, los y las estudiantes de los grados más avanzados (3°, 4° y 5°) no sólo mencionan los contenidos salud reproductiva y preventiva, sino también, las cuestiones de la perspectiva de género, el androcentrismo, las leyes y normativas, el respeto a las diversidades, etc. Se aprecia en el análisis de los resultados un manejo teórico mayor por parte de lxs estudiantes más avanzados en la carrera ya que muchos de ellxs han participado en seminarios y talleres y, principalmente, han abordado contenido al respecto en las cátedras de Curriculum I y II y de Sujeto II.

Reflexiones finales

En tanto la ESI es un fenómeno que habita las aulas desde ya hace algún tiempo consideramos que es necesario que también irrumpa en las aulas universitarias cuyas paredes suelen ser muchas veces impermeables a la realidad social y educativa de los otros niveles. De este modo, creemos que el rol que poseen los y las egresadas en Ciencias de la Educación se vincula a la formación de profesionales reflexivos que puedan lograr un vínculo transformativo con la realidad que pretenden estudiar, cuestionando, a su vez, las bases androcéntricas, no sólo de las mismas prácticas pedagógicas, sino también, de los diseños curriculares, para transformar la propia práctica y el vínculo con el conocimiento.

Además, atendiendo a las demandas de los estudiantes de contar con ESI en la formación de grado, entendemos que se requiere un trabajo en conjunto, colegiado, entre las cátedras, la Escuela de Ciencias de la Educación y los y las estudiantes a fin de reflexionar sobre el rol del egresado o egresada en Ciencias de la Educación. En este sentido, consideramos clave repensar los lugares que ocupan los científicas de la educación no solo al frente de un aula, ya sea en el nivel medio o superior, sino también como asesores pedagógicos o a la hora de diseñar políticas curriculares enmarcadas en ESI. Asimismo, creemos necesario redefinir estos lugares en relación con los contenidos de la ESI. Teniendo en cuenta el impacto que un formador de formadores puede tener en las futuras prácticas educativas, consideramos que no puede carecer de las herramientas vinculadas a la ESI para poder garantizar los derechos de sus estudiantes.

A su vez, también consideramos que un docente formado desde el paradigma crítico-reflexivo no puede dejar de ver la necesidad de abrir debates que favorezcan el cumplimiento de estos derechos, así como también de ampliar la visibilidad a las

identidades sexuales disidentes, reclamando a la formación que recupere la consideración de los sujetos como integrales y atravesados por el deseo.

En lo que respecta a nosotros y nosotras como estudiantes de la carrera también consideramos que los ámbitos de formación en ESI deben estar presentes en la universidad pública para formar ciudadanos y ciudadanas conscientes del impacto de sus prácticas pedagógicas, para que así, en una sociedad que día a día nos demanda mayor individualismo y competencia, educar desde la ESI también sea un acto revolucionario que tenga a la empatía como bandera.

Referencias bibliográficas

- Brovelli, M. S. (2014). “El currículum universitario y el enfoque de competencias”, en *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, N° 4. Disponible en: <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.92>
- Butler, J. (2001). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Corvalán, G. y Zaiat Artig, N. (2017). “Si es parte de la vida ¿es parte de la universidad? Algunas reflexiones sobre una ESI para la Universidad Pública”, en actas del *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres, VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto*. Buenos Aires. Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/papr/viewFile/4224/1538>
- Davini, M. C. (2015). “Acerca de la formación y la práctica docentes”, en *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE

La formación docente universitaria en artes y la ESI

SOLEDAD AGOSTINA MALNIS LAURO

UBA. Facultad de Filosofía y Letras. IICE

malnis.soledad@gmail.com

Resumen: Se trata de un análisis de datos cuantitativos sobre la formación docente en Artes, con datos relevados de varias universidades públicas argentinas. Se focaliza en la formación explícita e implícita de temáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral, su frecuencia, modalidades y tópicos abordados. Se profundiza en la percepción sobre el grado de suficiencia de esta formación por parte de lxs estudiantes, su identificación de las disciplinas de estudio como áreas de incumbencia de la ESI y las áreas de vacancia temáticas y pedagógicas identificadas en sus trayectorias. Se interpreta menor abordaje y frecuencia, a mayor formalización de las temáticas y menor presencia del abordaje de temáticas vinculadas a la ESI en torno a la formación pedagógica.

Palabras clave: formación docente – artes – Universidad – ESI

Introducción

En el año 2006 se sancionó la Ley de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) nº 26.150, trazando un camino que progresivamente iría afianzando ciertas transformaciones en torno a las concepciones y sentidos pedagógicos y epistemológicos sobre la educación sexual. En este sentido, Jesica Baez (2021) identifica tres giros. Por un lado, uno epistemológico, que enmarca la sexualidad más allá del sistema reproductor, las enfermedades de transmisión genital, el embarazo no planificado y del enfoque biomédico, dando lugar a la posibilidad de idearla en la articulación de sus aspectos biológico, psicológico, social, ético y afectivo (art. 1º). Por otro, uno político, en la medida en que se entiende a la ESI en tanto derecho de todxs lxs educandxs (art. 1º) y obligación de las jurisdicciones en términos de su garantización (art. 5º). Aunque, al referir a los alcances de las acciones del PNESI, se establece que será “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria” y, en este sentido, las universidades quedan excluidas del marco de acción —y, dada su autonomía académica, de las regulaciones que se establezca en términos de diseños curriculares—. Finalmente, un tercer giro es en términos pedagógicos, ya que al involucrar a lxs educandxs de los diferentes niveles del sistema educativo (salvo el universitario), plantea la necesidad de repensar modalidades y estrategias. En esta línea surgen las propuestas de pensar a la ESI en términos de espacio específico, ya sea como instancia curricular ya, como talleres planificados ad hoc, y/o en tanto transversal a las diversas áreas curriculares y a las modalidades de organización institucional. A lo largo del escrito se retoma esta propuesta de análisis, haciendo foco en los alcances de la ESI en las instituciones universitarias en el marco de sus particularidades dada su autonomía académica y habilitando la pregunta en torno a las potencialidades y desafíos pedagógicos que les presenta su incorporación en las trayectorias educativas.

El trabajo se inscribe en la línea de investigación que viene llevando a cabo el colectivo de docencia, investigación y extensión Mariposas Mirabal desde hace más de 15 años en el marco de diversos proyectos UBACyT. En la investigación actualmente en curso, de tipo acción-participativa, uno de los objetivos es reconstruir las visiones de lxs profesorxs y estudiantes de profesorados de Institutos y Universidades Nacionales respecto de sus expectativas y saberes acerca de temáticas vinculadas con la ESI y, siguiendo este horizonte, a fines de 2020 hemos implementado una encuesta¹ a estudiantes de profesorados de diversas universidades nacionales con el objetivo de indagar las formas en que la ESI es experimentada en la formación docente universitaria. La encuesta constó en su mayoría de ítems cerrados y fue administrada por internet, a través de un enlace compartido por las diferentes unidades académicas involucradas. Esto implicó, por un lado, que el n varíe en los diversos ítems en función del desgranamiento propio de esta modalidad y que no se trate de una muestra con pretensión de representatividad.

De este modo, en línea con el tema de mi proyecto de investigación de doctorado vinculado a la ESI y la formación docente en artes, aquí se recogerán resultados parciales de la encuesta implementada, recopilando información de algunos de los ítems propuestos y respondidos por estudiantes de aquellos profesorados vinculados con el área artística.²

Trayectorias de formación docente en artes y recorridos tangenciales a la ESI

Un primer análisis general del grupo de estudiantes de profesorados vinculados al campo artístico permite observar que, en términos sexogenéricos, la mayoría son mujeres cisgénero, poniendo de manifiesto, una vez más, la amplia feminización que acontece en el trabajo docente (Morgade, 1997). La distribución obtenida se comporta de la siguiente manera:

Sexo/género	Porcentaje
Mujer (cisgénero)	71,97%
Mujer (transgénero)	1,52%
Varón (cisgénero)	20,45%
Varón (transgénero)	1,52%
Neutro	3,79%
No binario	0,76%
Total	100,0%

¹ Versiones preliminares habían sido implementadas con estudiantes de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 2016 y 2017.

² Profesorados en Artes, en Artes Plásticas, en Bellas Artes, en Canto, en Composición, en Cuerdas, en Dirección Coral, en Guitarra, en Órgano, en Piano, en Vientos, en Música Popular Latinoamericana.

También se observa la baja incidencia del colectivo sexodisidente en el ámbito universitario. Ya en el informe “Cumbia, copeteo y lágrimas” Lohana Berkins denunciaba las complejidades que presentaba a mujeres travestis, transexuales y transgénero su participación en el sistema educativo, vinculándola prioritariamente con la edad de asunción de su identidad de género, situación que en la muestra que analiza, ocurre en un 88% de los casos antes de los 18 años, es decir, antes de la edad teórica de acceso al ámbito universitario. En relación con las principales causas que *les impiden continuar con las ganas de seguir estudiando*, “el miedo a la discriminación es la barrera más mencionada y constituye el 39% de las respuestas” (2015: 74). En este sentido, menos del 8% de esas entrevistadas había iniciado algún estudio terciario/universitario y sólo el 2% había llegado a terminarlo, dando cuenta de la deuda del sistema con el colectivo, que también se refleja en la distribución analizada.

Retomando la encuesta de nuestro estudio y respecto a las edades, el promedio es 27,73 años, variando entre los 18 y los 54, aunque la moda es 23, con 12,03% de respuestas. En lo que refiere a la trayectoria, cerca de dos tercios se encuentran transitando la segunda mitad de sus carreras.

Profundizando en los ítems sobre las articulaciones entre ESI y formación docente, un grupo de preguntas indagó sobre la ocurrencia del abordaje explícito de temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos, feminismos u otros del campo, en las instancias curriculares, obteniéndose un 47,67% de respuestas afirmativas. Al ahondar sobre la cantidad de instancias en las cuales recuerdan que esto haya sucedido, casi el 40% indicó que, en muy pocos, frente a sólo un 10% que refirió que, en muchos, agrupándose las respuestas, de la siguiente manera:

Cantidad de espacios curriculares en que se abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI	Porcentaje
Muy pocos	39,02%
Pocos	24,39%
Algunos	26,83%
Muchos	9,76%
Total	100,0%

Consultadxs sobre los temas que abordaron esas conversaciones informales, las opciones ofrecidas fueron: feminismo(s) / historia del feminismo, violencia de género, diversidad / disidencias / movimiento LGTB / Teoría Queer, división sexual del trabajo / precarización laboral / brecha salarial de género, cuerpos sexuados desde una mirada social / construcción de las corporalidades, derechos humanos y géneros, androcentrismo científico / “El hombre” como parámetro universal en las ciencias, usos no binarios del lenguaje, Pedagogía feminista, currículum oculto de géneros, aborto y otros. De éstos, los cuatro más indicados fueron: *feminismo(s) / historia del feminismo*, por un 63,41% de los casos; *cuerpos sexuados desde una mirada social / construcción de las corporalidades*, por un 58,54%; *diversidad / disidencias / movimiento LGTB / Teoría Queer*, por un 56,10%; y *androcentrismo científico / “El hombre” como parámetro universal en las*

ciencias, por un 51,22%. Los menos referidos fueron: *curriculum oculto de géneros*, por un 12,20% de los casos; *aborto*, por un 24,39%; y *Pedagogía feminista*, por un 29,27%.

A su vez, al indagar sobre las modalidades que adoptó ese abordaje explícito, las opciones de respuestas fueron: se encontraban explícitamente en los programas de las materias; fueron abordados por bibliografía específica; fueron temas desarrollados en las clases; fueron trabajados a través de actividades especiales para el desarrollo de estos temas (invitadxs especiales, paneles, talleres, etc.); fueron evaluados; y otros. En esta pregunta, las elecciones que primaron fueron *como temas desarrollados en las clases*, indicado por el 70,73% de lxs encuestadxs, seguida por haber sido *abordados por bibliografía específica*, referido por un 63,41% de casos. Aquí resulta interesante indagar sobre estas dos modalidades de abordaje y cuestionarse sobre los procesos de jerarquización que cada una confiere al contenido de un área curricular: ¿tiene igual relevancia un contenido abordado en clase que no se encuentra plasmado en un recurso escrito, en tanto material bibliográfico considerado relevante para su lectura, que otro que sí? y, en todo caso, ¿por qué lo consideramos de la forma que lo consideremos? ¿Se vincula nuestro pensar con lógicas en las que nos encontramos inmersxs en el ámbito académico?, ¿con cuáles?

Otro grupo de preguntas indagó sobre la ocurrencia de abordajes indirectos de estas temáticas en las instancias curriculares, obteniéndose un 70,93% de respuestas afirmativas. Al ahondar sobre la cantidad de instancias en las cuales recuerdan que esto haya sucedido, algo más de la mitad ha indicado entre *muy pocos* y *pocos*, distribuyéndose de la siguiente manera:

Cantidad de espacios curriculares en que se abordaron indirectamente temáticas vinculadas a la ESI	Porcentaje
Muy pocos	24,59%
Pocos	27,87%
Algunos	31,15%
Muchos	16,39%
Total	100,0%

Consultadxs sobre los temas que se habían abordado indirectamente, las opciones brindadas fueron las mismas que para el caso anterior. Las dos más indicadas fueron *feminismo(s) / historia del feminismo y derechos humanos y géneros*, por el 59,02% de los casos, y los dos siguientes fueron *violencia de género*, con 55,74% de referencias, y *cuerpos sexuados desde una mirada social / construcción de las corporalidades*, con el 54,10%. Aunque, cabe aclarar, ninguno baja del 40%, salvo, nuevamente, *curriculum oculto de géneros*, referido por el 18,03% de los caso y *Pedagogía feminista*, por el 26,23%.

Al indagar sobre las modalidades que adoptó ese abordaje indirecto, se brindaron las siguientes alternativas: fueron mencionados en clase en relación con otras temáticas desarrolladas; fueron utilizados como ejemplos de contenidos vinculados a otras cuestiones; se los abordó desde algún material o recurso utilizado didácticamente para desarrollar un tema vinculado a otro eje; y otro. En este ítem, las opciones más

elegidas fueron como temas mencionados en clase en relación con otras temáticas desarrolladas, por un 88,52%, y en calidad de temas utilizados como ejemplos de contenidos vinculados a otras cuestiones, por un 60,66%. Se abre aquí una pregunta en torno al lugar que se confiere a la búsqueda deliberada de materiales o recursos vinculados al tratamiento de cuestiones de género y sexualidades, aunque sea tangencialmente; es decir, a la presentación concretizada, objetivada, de ese abordaje, como parte de la planificación ad hoc.

Un tercer conjunto de preguntas indagó sobre el desencadenamiento de conversaciones informales sobre estas temáticas en alguna instancia curricular, obteniéndose un 73,26% de respuestas afirmativas. Al ahondar sobre la cantidad de instancias en las cuales recuerdan que esto haya sucedido, algo más de la mitad ha indicado entre algunos y muchos, distribuyéndose de la siguiente manera:

Cantidad de espacios curriculares en que se desencadenaron conversaciones informales sobre temáticas vinculadas a la ESI	Porcentaje
Muy pocos	25,40%
Pocos	23,81%
Algunos	30,16%
Muchos	20,63%
Total	100,0%

Consultadxs por los temas sobre los que se desencadenaron esas conversaciones informales, nuevamente se ofrecieron las mismas opciones que para los casos anteriores. El tema más indicado fue *violencia de género*, por el 65,08% de los casos, y los siguientes tres, con un 55,56% de referencias, fueron *usos no binarios del lenguaje, aborto y derechos humanos y géneros*. Nuevamente, los menos referidos fueron: *curriculum oculto de géneros*, por un 14,29% de los caso y *Pedagogía feminista*, por el 28,57%. Resulta interesante notar que tal y como en el caso anterior, el contenido *violencia de género* pareciera tener mayor lugar en el marco de una menor formalidad. En esta línea, surge como interrogante los sentidos que está adoptando este concepto en las aulas: ¿qué se considera violencia de género?; ¿qué tipos de abordaje tiene?, ¿se trabaja desde la experiencia, en términos más conceptuales...?; ¿se la aborda como un fenómeno social, del ámbito de lo público o, por el contrario, como una situación personal, vinculada al espacio privado?; estas nociones, ¿tienen relación con el hecho de que tenga menor presencia como temática a abordar explícitamente?

En la indagación sobre las situaciones a partir de las cuales habían surgido estas conversaciones informales, las alternativas de elección fueron a raíz de: actorxs que ingresan a las aulas ofreciendo algún tipo de información (agrupaciones militantes, organizaciones sociales, autoridades de la institución, profesionales no pertenecientes a la institución, etc.); situaciones conflictivas que involucren discriminación, violencia, vivenciadas en la institución; cuestiones coyunturales vinculadas a la agenda social, política, cultural (marchas, debates, paros, etc.); temáticas compartidas por lxs propixs estudiantes vinculadas a sexualidades, género, feminismos, etc. y otros. En

este caso, las más referenciadas fueron *a partir de cuestiones coyunturales vinculadas a la agenda social, política, cultural (marchas, debates, paros, etc.)*, con un 80,95%, y de temáticas compartidas por lxs propixs estudiantes vinculadas a sexualidades, género, feminismos, etc., con un 79,37%. Estas frecuencias sugieren, por un lado, la relevancia de la relación entre los acontecimientos sociales y aquello que ocurre dentro de los espacios universitarios en torno a estos temas, y, por otro, el lugar que ocupan lxs estudiantes en su visibilización en el ámbito universitario.

Luego de ser consultadxs sobre las formaciones en temas vinculados a la ESI en las aulas universitarias, se indagó sobre el grado en que consideraban suficiente esa formación. Aquí resulta interesante cruzar esta pregunta con el momento de la trayectoria en la carrera -pese a que los resultados de la prueba de independencia Chi cuadrada indican que no existe relación global entre ambas variables-, de modo de poder realizar una observación de los porcentajes que presenta este cruce.

¿En qué grado considerás suficiente tu formación en ESI en la carrera?	Trayectoria en la carrera				
	Etapa inicial (hasta 25%)	Etapa media (entre 25% y 50%)	Etapa avanzada (entre 50% y 75%)	Etapa final (más del 75%)	Total
Nada suficiente	9,52%	19,05%	23,81%	47,62%	100,00%
	28,57%	40,00%	38,46%	40,00%	38,18%
	3,64%	7,27%	9,09%	18,18%	38,18%
Poco suficiente	12,50%	20,83%	20,83%	45,83%	100,00%
	42,86%	50,00%	38,46%	44,00%	43,64%
	5,45%	9,09%	9,09%	20,00%	43,64%
Suficiente	25,00%	12,50%	37,50%	25,00%	100,00%
	28,57%	10,00%	23,08%	8,00%	14,55%
	3,64%	1,82%	5,45%	3,64%	14,55%
Muy suficiente	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
	0,00%	0,00%	0,00%	8,00%	3,64%
	0,00%	0,00%	0,00%	3,64%	3,64%
Total	12,73%	18,18%	23,64%	45,45%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	12,73%	18,18%	23,64%	45,45%	100,00%

Surge de la lectura de los datos que la mayoría de lxs encuestadxs -81,82%- encuentra entre *nada y poco suficiente* su formación en ESI a lo largo de la carrera, más allá de la etapa en la que se encuentre. Esto es: de quienes están en la etapa inicial, el 71,43% ha indicado esto; de quienes están en la etapa media, el 90%, de quienes ya transitan una etapa avanzada, el 76,92%; y de quienes ya están finalizando, el 84%. A su vez, de entre quienes han indicado que su formación es *nada o poco suficiente*, se observa un incremento en el número de respuestas a mayor trayecto formativo desarrollado.

Para profundizar esta dimensión, el cruce con la medida en que lxs estudiantes consideran que la disciplina que estudian es un área de incumbencia de la ESI puede

ofrecer algunas interpretaciones relevantes de la lectura de los porcentajes —aunque la prueba de independencia Chi cuadrada no arroja relación global entre ambas variables—.

¿En qué grado considerás suficiente tu formación en ESI en la carrera?	¿En qué medida considerás que la disciplina que estudiaste es un área de incumbencia de la ESI?				
	Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Parcial acuerdo	Total acuerdo	Total
Nada suficiente	4,55%	18,18%	40,91%	36,36%	100,00%
	33,33%	50,00%	47,37%	26,67%	36,67%
	1,67%	6,67%	15,00%	13,33%	36,67%
Poco suficiente	3,70%	7,41%	25,93%	62,96%	100,00%
	33,33%	25,00%	36,84%	56,67%	45,00%
	1,67%	3,33%	11,67%	28,33%	45,00%
Suficiente	11,11%	22,22%	22,22%	44,44%	100,00%
	33,33%	25,00%	10,53%	13,33%	15,00%
	1,67%	3,33%	3,33%	6,67%	15,00%
Muy suficiente	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	100,00%
	0,00%	0,00%	5,26%	3,33%	3,33%
	0,00%	0,00%	1,67%	1,67%	3,33%
Total	5,00%	13,33%	31,67%	50,00%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	5,00%	13,33%	31,67%	50,00%	100,00%

Una primera observación pone de manifiesto que el 81,67% de lxs encuestados se encuentra en *total* o *parcial acuerdo* con el hecho de que la disciplina que estudia sea un área de incumbencia de la ESI. A su vez, de entre ellxs, el 68,33% encuentra *nada* o *poco suficiente* su formación en ESI, permitiendo interpretar que más de la mitad de lxs estudiantes que se sienten interpeladxs por la ESI para sus ejercicios docentes no se encuentran recibiendo la formación que consideran necesaria para su implementación.

A continuación, se ha profundizado en cuáles son las áreas de vacancia tanto pedagógicas como temáticas que lxs estudiantes advierten en sus recorridos formativos y su orden de importancia. Dentro de las primeras, las opciones ofrecidas fueron: análisis de los condicionantes de género en los contenidos propios de tu carrera, uso de lenguaje inclusivo, incorporación de experiencias de mujeres en las clases a través de los contenidos, incorporación de experiencias de disidencias en las clases a través de los contenidos, escucha abierta por parte de lxs docentes, circulación igualitaria entre estudiantes de la palabra en clase, inclusión de autorxs mujeres y disidentes en la bibliografía e incorporación de la afectividad y las emociones en las propuestas de enseñanza. De estas, las dos más referenciadas fueron *análisis de los condicionantes de género en los contenidos propios de tu carrera* y *la inclusión de autorxs mujeres y disidentes en la bibliografía*, con 63,33% de las respuestas. Para este último caso, a su vez, el 44,74% la consideró de *primer orden* de importancia.

Respecto a las segundas, las alternativas presentadas fueron: violencia de género, acoso escolar, noviazgos violentos, sexismo en las instituciones educativas, división sexual del trabajo, brecha salarial, trabajo doméstico, trata / explotación sexual / pornografía, diversidades / disidencias / movimientos LGBT, cisheteronormatividad / cisheterosexualidad obligatoria, aportes de las teorías queer en la disciplina, aportes del feminismo a la disciplina, reflexión crítica sobre el androcentrismo de la disciplina, incorporación de mujeres en la bibliografía de las materias, lenguaje inclusivo, historia del feminismo, familia, embarazo y métodos anticonceptivos, prevención de ETS, interrupción voluntaria del embarazo, marcos normativos y legislativos vinculados a derechos sexuales y reproductivos, y lineamientos curriculares de ESI en el campo disciplinar. Entre éstas, la más indicada fue esta última, por un 58,33% de estudiantes, entre los cuales un 37,14% la consideró en *primer orden* de importancia.

Algunas ideas y una pregunta

El análisis desplegado permite elaborar algunas ideas. Una primera lectura sobre la existencia de abordajes de temáticas vinculadas a la ESI sugiere que, a mayor formalización del abordaje, este ocurre menos y en menor cantidad de instancias curriculares. Esto es así, aunque, como se advierte, la mayor distancia se presenta respecto al abordaje explícito. Esto representa un gran desafío que aún tienen las instituciones universitarias en términos de transversalizar la ESI en las programaciones y los planes de estudio de sus profesorados. Desafío que se propone como urgente si se toman en cuenta las voces y demandas estudiantiles y sus percepciones respecto a la insuficiencia de su formación en las carreras. Pero a su vez, desafío urgente en el marco de la relevancia que los feminismos y los movimientos sociosexuales, y sus demandas cobran en el contexto nacional, regional y mundial, y que necesariamente repercuten en las aulas universitarias. Las universidades no son islas de conocimiento, ineludiblemente se relacionan con su entorno de una manera u otra; entorno que, en todo caso, también les da sentido, razón de ser. En esta línea, a propósito de la idea de autonomía universitaria, Eduardo Rinesi reflexiona que

no puede defenderse como el privilegio de una institución de permanecer cerrada dentro de sí misma, como si el exterior la amenazara, porque es sólo en relación con ese ‘exterior’ que encuentra su justificación y su sentido, y porque el objetivo de su autonomía sólo puede pensarse en relación con él (2017: 32).

Posicionarse desde aquí conlleva a preguntarse en qué medida las instituciones universitarias habilitan la permeabilidad a ese exterior. Y esto no sólo en término de conversaciones eventuales en las aulas, sino en materia de configuración de planes de estudio. La ley que establece la ESI en tanto derecho de lxs educandxs lleva ya 15 años en vigencia. ¿Qué recursos brindan las universidades a sus graduadxs, futurxs profesorxs, para cumplirlo?, ¿qué formación les están proponiendo?

Otra de las hipótesis que habilita la interpretación de los datos sugiere que el abordaje de temáticas vinculadas a la ESI se hace menos presente cuando refiere a aristas vinculadas a la formación pedagógica propiamente dicha. Esta idea se reafirma al considerar las áreas de vacancia temática y su importancia, dado que en sí misma se trata de una temática de índole pedagógica. Estas primeras ideas invitan a poner en tensión las formaciones pedagógicas y disciplinares de los profesorados y a profundizar en torno a la pregunta sobre en qué espacio/s curricular/es podría abordarse la dimensión pedagógica desde el enfoque propio de la ESI y la ESI en su dimensión propiamente pedagógica.

Pero a su vez el recorrido hasta aquí realizado convoca a seguir profundizando en las modalidades de articulación entre la ESI y el campo de las artes. ¿Qué potencias tiene mirar la educación artística con los anteojos de la ESI y qué desafíos le propone el enfoque de la ESI al campo artístico?

Referencias Bibliográficas

- Baez, J. (2021). “Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en argentina”, en *Revista Communitas*, Vol. 5, N° 9. Mar del Plata: 156-165.
- Berkins, L. (comp.) (2015). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. CABA: Madres de Plaza de Mayo.
- Morgade, G. (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos.”, en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores: 67-114.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC-UNGS.

Presencias y ausencias de la perspectiva de género en la universidad: revisitando la trayectoria académica de lxs estudiantes a partir de los interrogantes de la ESI

ANDRÉS MALIZIA

*UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones
en Ciencias de la Educación (IICE).
camalizia@gmail.com*

Resumen: En este trabajo se aborda la formación en género y sexualidades en la carrera de Sociología en una universidad nacional en la Argentina. A partir de datos cuantitativos se indaga acerca del abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de estas perspectivas y problemáticas en el tramo de la licenciatura y del profesorado. A su vez, se explora en las percepciones que tienen lxs estudiantes en relación con el grado de satisfacción con respecto a su formación. En este sentido, se propone generar una aproximación crítica acerca de la formación universitaria, y más precisamente de la formación docente universitaria que contempla, necesariamente, ambos tramos de formación.

Palabras clave: formación docente – Universidad - sociología – ESI

Introducción

El trabajo que presento se constituye en los avances de mi proyecto de investigación de doctorado sobre la formación en la carrera de Sociología en una universidad nacional en la Argentina. Específicamente, indago sobre la formación docente (pedagógica y de género) que se ofrece desde la universidad. El objetivo general que me propongo es el de analizar las concepciones epistemológicas, los enfoques curriculares y los sentidos que aparecen en las prácticas discursivas relativos a la construcción de los cuerpos sexuados en la enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente para los profesorados de educación secundaria y superior, con el fin de contribuir a la construcción de una propuesta didáctica-pedagógica con perspectiva de género y de derechos humanos. Desde lo metodológico, planteó un abordaje cualitativo desde los Estudios Culturales y de Género, orientado a desvelar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción de los cuerpos sexuados. El enfoque se nutre, a su vez, de la tradición originada en la “teoría fundamentada en los datos” (Glaser y Strauss, 1967) y en los desarrollos de la etnografía educativa (Woods, 1992; Rockwell, 1987), entendida como un modo particular de construcción de conocimiento basado en la interrelación permanente entre categorías derivadas del marco teórico y los datos elaborados en el trabajo de campo, con el objeto de producir nuevas categorías de análisis.

En esta ponencia, presento los resultados preliminares de una encuesta semiestructurada llevada adelante durante el año 2020 en la que participaron: estudiantes y graduadxs del ciclo del profesorado. Dicho ciclo solamente pueden cursarlo quienes ya

estén recibidxs de la licenciatura, es decir, que ya sean sociólogxs. La misma recupera los tópicos de una encuesta elaborada por el equipo de investigación del cual formo parte, “Mariposas Mirabal”, y continúa de esta forma, la línea de indagación sobre formación docente universitaria y educación sexual integral.

La encuesta estuvo organizada en cinco ejes: 1) el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades en sus trayectorias académicas; 2) las vacancias que reconocen en su formación académica y docente; 3) la formación específica (y autogestionada) en actividades extra-curriculares de la carrera y de la universidad; 4) los aportes (incumbencia) de la sociología, en tanto disciplina social, a la educación sexual integral; 5) una mirada a futuro acerca del momento en el cual ejerzan la docencia. A los fines de este trabajo, presento las conclusiones en relación al primer eje de la encuesta, organizado en tres momentos: el primero, sobre el abordaje explícito; el segundo, sobre el abordaje implícito; y el tercero, sobre el grado de satisfacción en relación a la formación en géneros y sexualidades.

Acerca de lxs 88 encuestadxs: identidades, ingresos, egresos y docencia

Como mencioné anteriormente, la encuesta fue implementada durante el año 2020, distribuida de forma virtual debido al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) producto de la pandemia mundial generada por el virus denominado COVID 19. La misma, fue respondida por 88 personas.

Existiendo la posibilidad de seleccionar su identidad sexo-genérica, 1 persona no la consignó y las 87 restantes sí lo hicieron. De las 87, 24 se registraron como “varones cis” y 63 como “mujeres cis”. Cabe destacar que la mayoría de las encuestadas fue respondida por mujeres cis. Este primer dato es interesante para pensar acerca de quienes se ven interpeladxs ante estas temáticas y problemáticas, y de igual forma, abre un interrogante sobre la presencia de la población trans en la universidad, la facultad y la carrera. Teniendo en consideración que esta encuesta fue respondida por personas que ya finalizaron la licenciatura, sería necesario indagar acerca de las trayectorias académicas de esta población en particular.

Tabla 1. Sobre las identidades sexo-gnéricas de lxs encuestadxs

Identidad sexo-génerica	Frecuencia	Porcentaje
Mujer (cisgénero)	63	71,60 %
Mujer (transgénero)	0	0 %
Varón (cisgénero)	24	27,40 %
Varón (transgénero)	0	0 %
Sin consignar (respuesta abierta)	1	1,00 %
Total	88	100,0%

Fuente: elaboración propia.

En relación a las edades que tenían al momento de la encuesta, se ubican entre los 27 y 54 años de edad, y hay quienes comenzaron la carrera en 1989 y en 2015. La primera minoría de lxs encuestadxs comenzó entre 2005-2009 y finalizó entre 2015-2019. A continuación, se presentan dos tablas con los períodos de ingreso y egreso de la carrera:

Tabla 2. Períodos de ingreso a la carrera de Sociología

Períodos de ingreso a la carrera	Frecuencia	Porcentaje
Previo a 1999	9	10,25 %
2000 - 2004	12	13,60 %
2005 - 2009	33	37,50 %
2010 - 2014	30	34,10 %
2015 - 2019	4	4,55 %
Total	88	100,0%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Períodos de egreso de la carrera de Sociología

Períodos de egreso de la carrera	Frecuencia	Porcentaje
Previo a 1999	1	1,15 %
2000 - 2004	5	5,65 %
2005 - 2009	7	7,95 %
2010 - 2014	12	13,65 %
2015 - 2019	61	69,30 %
2020 en adelante	2	2,30 %
Total	88	100 %

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos datos, es posible observar que el 76% de lxs encuestadxs ingreso a la carrera a partir del año 2005 y que el 71% egreso entre los años 2015 y 2020 (en adelante). Los datos de ingreso y egreso de la carrera resultan relevantes en esta encuesta, ya que, permiten situar en un contexto sociohistórico más amplio la cursada de lxs 88 encuestadxs. Sobre todo, teniendo como hipótesis que las movilizaciones feministas y de la disidencia socio-sexual llevadas adelante durante las últimas dos décadas, instalaron estos debates en la agenda pública, política y gubernamental (Casar y Maldonado, 2010) y permearon las aulas universitarias.

En relación con las ocupaciones laborales, 33 respondieron que trabajaron y/o trabajan en educación secundaria; 24 en educación superior (profesorado y/o universidad); y 31 declararon no haber trabajado en ninguno de los niveles educativos mencionados. Estas referencias son significativas en esta indagación porque pueden dar indicios acerca del grado de cercanía y de familiaridad que tienen con respecto a “lo educativo” (escolar/universitario) y a lo que ocurre (demandas, resistencias, impugnaciones) con la educación sexual integral en las aulas de educación secundaria y superior.

En tu trayectoria en la carrera de Sociología, ¿cursaste asignaturas en las que se abordó EXPLÍCITA e IMPLÍCITAMENTE cuestiones relativas a géneros y sexualidades?

En torno al primer eje de la encuesta, “abordaje explícito de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades”, la gran mayoría respondió que sí se abordaron estas temáticas de forma explícita. En algunos casos, mencionaron una asignatura y en otros más de una. Asimismo, indicaron que abordaron dichas temáticas en una oportunidad o en más de una. Cabe aclarar que en la encuesta se hacía referencia a “explícito” (directo) cuando se trataba de abordajes de contenidos específicos por parte del cuerpo docente, en tanto que, “implícito” (indirecto) cuando dicho abordaje devenía de un comentario, una conversación informal o un ejemplo que podía surgir del estudiantado o de lxs docentes.

De lxs 88 encuestadxs, 59 respondieron que sí se abordaron explícitamente estos contenidos, en tanto que, lxs 29 restantes respondieron que no se abordaron. En el primer caso, representan el 67,05% del total de encuestadxs, y en el segundo, el 32,95%. Si se analiza la tabla 4, es posible observar que la mayoría de quienes respondieron, tanto afirmativa como negativamente, se egresaron en el período 2015-2019.

Tabla 4. Períodos de egreso y abordaje explícito en relación al total de encuestadxs

Períodos de egreso de la carrera	Abordaje explícito				Total			
	No		Sí					
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje				
Previo a 1999	1	1,14 %	0	0,00 %	1	1,14 %		
2000 - 2004	3	3,41 %	2	2,27 %	5	5,68 %		
2005 - 2009	2	2,27 %	5	5,68 %	7	7,95 %		
2010 - 2014	4	4,55 %	8	9,09 %	12	13,64 %		
2015 - 2019	19	21,59 %	42	47,73 %	61	69,32 %		
2020 en adelante	0	0,00 %	2	2,27 %	2	2,27 %		
Total	29	32,95 %	59	67,05 %	88	100 %		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Períodos de egreso y abordaje explícito en relación al total de egresadxs por períodos

Períodos de egreso de la carrera	Abordaje explícito		Total
	No	Sí	
Previo a 1999	100,00%	0,00%	100,00%
2000 - 2004	60,00%	40,00%	100,00%
2005 - 2009	28,57%	71,43%	100,00%
2010 - 2014	33,33%	66,67%	100,00%
2015 - 2019	31,15%	68,85%	100,00%
2020 en adelante	0,00%	100,00%	100,00%
Total	32,95%	67,05%	100,00%

Fuente: elaboración propia

Estos resultados permiten generar varias interpretaciones. En primer lugar, si se toma como referencia la cantidad de egresadxs por períodos de egreso y el abordaje explícito de estas problemáticas, es posible observar que a partir del período 2005-2009 se comienza a registrar una mayor cantidad de estudiantes que cursaron asignaturas con estos abordajes. Es decir que, de lxs graduadxs en el período 2005-2009, el 71,43% cursó asignaturas con estos abordajes, sosteniéndose estas tendencias entre el 2010 y el 2020 (tabla 5). A su vez, el período 2015-2019 cuenta con el porcentaje más elevado de graduadxs que afirman haber cursado asignaturas donde se abordaban estas perspectivas (47,73%) (tabla 4). Estos datos adquieren mayor relevancia si se contextualizan esos años en la Argentina, y se tiene como referencia los cambios sociales que se fueron gestando en las últimas dos décadas, de la mano del movimiento de mujeres, del colectivo de disidencias socio-sexuales y de las leyes nacionales que se fueron sancionando y que lograron instalar estas preocupaciones y problemáticas en la agenda pública, política y gubernamental¹. Asimismo, es necesario destacar la movilización nacional ocurrida en el mes de junio del año 2015, “Ni una menos”, donde se marchó en contra de la violencia de género y los femicidios. Esta movilización fue relevante porque contribuyó a visibilizar los modos en que se ejerce la violencia machista y patriarcal en espacios públicos y privados, interpelando a su vez, a la universidad.

Los debates por el matrimonio igualitario, la violencia de género, el lenguaje no binario, el aborto, la educación sexual integral, entre otros, permearon las aulas universitarias e instalaron estas problemáticas en la institución (Baez, 2021). Sin embargo, también es necesario recuperar los movimientos propios de las universidades, de docentes y estudiantes, para comprender los procesos de incorporación de estas perspectivas y problemáticas en las clases. En este sentido, es posible interrogarse: a partir de estos movimientos, ¿se fueron generando nuevos espacios curriculares que abordasen estas problemáticas? ¿desde los mismos equipos docentes se las fueron incluyendo o reconfigurando sus unidades? ¿esos espacios existían con anterioridad y lxs estudiantes se comenzaron a inscribir? ¿cursaban asiduamente esas asignaturas y lo que cambió fue la receptividad, “la escucha” ante las mismas palabras?

En segundo lugar, también llama la atención que los porcentajes más elevados de quienes respondieron afirmativa y negativamente se reitere en el mismo período de egreso 2015-2019 (tabla 4). Este dato permite comprender la heterogeneidad de trayectorias académicas que existen en esta carrera en particular. El hecho de haber ingresado y egresado en los mismos años no implica que hayan cursado asignaturas en las que sí se abordaron estas perspectivas y problemáticas. Esto ocurre, principalmente, por la amplitud de asignaturas que pueden cursar, tanto en el bloque de obligatorias

¹ A nivel nacional, me refiero a la Ley de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Nº 25.673/02), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Nº 26.061/05), Ley de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Nº 26.150/06), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (Nº 26.364/08), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Nº 26.485/09), Ley de Matrimonio Igualitario (Nº 26.618/10), Ley de Identidad de Género (Nº 26.743/12) Ley que modifica el código penal e incorpora la tipificación de “femicidio” (Nº 26.791/12), Ley “Educar en Igualdad” que prevé la realización de jornadas escolares contra la Violencia de género (Nº 27.234/15), Ley “Micaela” que prevé la capacitación de los funcionarios de los 3 Poderes de la nación: Ejecutivo, Legislativo y Judicial (Nº 27.499/18) y Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (Nº 27.610/20).

como en el de optativas. Por ejemplo, el bloque de las asignaturas obligatorias está conformado por 16 materias, las cuales presentan cátedras paralelas, oscilando entre 2 y 3 cátedras en algunos casos, dando un total de 37 asignaturas. En el caso de las materias optativas tienen que cursar un total de 9 pudiendo elegir entre “Sociologías especiales” y “Teorías sociológicas”. Dentro de las primeras se ofrecen 23 materias y de las segundas 56. Esta heterogeneidad de asignaturas implica que en muchos casos lxs estudiantes armen sus propios recorridos “en busca de” asignaturas que incluyan e incorporen (o no) estas perspectivas. En el caso del Profesorado, las 3 materias cuatrimestrales que lo conforman: Didáctica, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza son de cátedra única.

Cuando se les consultó por las asignaturas en las cuales se abordaron estas temáticas, se mencionaron mayoritariamente espacios optativos: “La Sociología y los estudios poscoloniales. Género, etnia y sujetos subalterno”; “Violencia, sexismo y derechos humanos”; “Calidad de la atención de la salud adolescente desde una perspectiva de género y derechos”; “Población y Sociedad. Mujeres, cuidados, salud y familias”; “América Latina. Variaciones, lugares y escrituras”, entre otras. En menor medida del bloque obligatorio: “Psicología Social”, “Historia Social Latinoamericana” y “Epistemología de las Ciencias Sociales”.

En relación con las temáticas específicas abordadas mencionaron: construcción social del cuerpo, identidades, géneros, pensamiento feminista, críticas al patriarcado y temáticas vinculadas al campo de la salud como la interrupción voluntaria del embarazo. También mencionan problemáticas como trata, explotación, maltrato, violencia y relaciones de género en el ámbito laboral y gremial. Y se mencionan autorxs como Michael Foucault, Judith Butler, Joan Scott, Pierre Bourdieu, Elizabeth Jelin, y Rita Segato, entre otrxs.

En un segundo momento, se les consultó por el abordaje implícito. En este caso, el 54,54% de lxs encuestadxs respondió que en alguna ocasión se mencionó, ya sea a través de un comentario, una conversación informal o un ejemplo. Sobre las temáticas abordadas, mencionaron: representaciones sociales sobre la sexualidad, sobre los hombres y las mujeres, sobre la homosexualidad y su visibilidad e invisibilidad, sobre la dominación masculina, sobre el embarazo adolescente, el rol de la mujer en la religión, la violencia de género y la invisibilización de las mujeres en la historia y en la teoría.

En este caso, las asignaturas fueron en mayor medida del bloque de optativas: “Sociología de la Educación”, “Sociología de la Cultura”, “Sociología Rural”, “Sociología de la Religión”, “Demografía”, “Cultura y Derechos Humanos”, entre otras; y en menor medida del bloque de obligatorias: “Sociología General”, “Metodología de la Investigación”, “Psicología Social” e “Historia Social Latinoamericana”.

Como puede observarse a través de estos datos, la mayoría de quienes afirman haber cursado asignaturas en las que se abordaron de forma explícita y/o implícita estas perspectivas y problemáticas, lo hicieron en materias que corresponden al bloque de optativas, y en una proporción menor al bloque de obligatorias. Esto lleva a interrogarse por las temáticas y perspectivas que se ofrecen y abordan en estos bloques.

¿Por qué -mayoritariamente- estas temáticas se encuentran en las optativas? ¿Qué ocurre en el bloque obligatorio? ¿De qué modo la sociología, en tanto disciplina, se ve interpelada por estas problemáticas? ¿Qué pueden aportar los estudios de género y las teorías feministas a la sociología? ¿Qué puede aportar la sociología a los estudios de género y las teorías feministas?

Y en un tercer momento, se les consultó por el grado de satisfacción en relación a la formación en géneros y sexualidades a lo largo de su trayectoria. En este caso, la mayoría de las respuestas se agrupan alrededor del “nada” y “muy poco” satisfactoria su formación, reuniendo el 88% de lxs encuestadxs y el 12% restante entre “satisfactoria” y “muy satisfactoria”.

Tabla 6. Sobre el grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nada	27	30,68 %
Muy poco	51	57,95 %
Satisfactoria	6	6,82 %
Muy satisfactoria	4	4,55 %
Total	88	100 %

Fuente: elaboración propia

Al recuperar las trayectorias académicas es posible observar que el 88% de quienes consideran insatisfactoria su formación está compuesto por estudiantes y graduadxs que cursaron y que no cursaron asignaturas que abordan explícitamente estas perspectivas. Particularmente, quienes sí cursaron asignaturas con estos abordajes, se ubican mayoritariamente en “nada” y “muy poco” satisfactoria su formación.

Tabla 7. Sobre el grado de satisfacción en relación con la formación y el abordaje explícito

Valoración	Abordaje explícito				Total	
	No		Sí			
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Nada	15	17,05 %	12	13,64 %	27	30,68 %
Muy poco	11	12,50 %	40	45,45 %	51	57,95 %
Satisfactoria	2	2,27 %	4	4,55 %	6	6,82 %
Muy satisfactoria	1	1,14 %	3	3,41 %	4	4,55 %
Total	29	32,95 %	59	67,05 %	88	100 %

Fuente: elaboración propia

En este punto, resulta necesario seguir indagando, a partir de otros instrumentos sobre los motivos de la insatisfacción, de las expectativas, de las formas de abordaje, como así también acerca de quienes sí consideran “satisfactoria” y “muy satisfactoria” su formación.

Conclusiones

A lo largo de esta ponencia presenté los resultados preliminares de uno de los ejes de la encuesta, el referido al abordaje explícito e implícito de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades en el ciclo de la licenciatura y el profesorado, como así también acerca de las percepciones con respecto al grado de satisfacción de su formación. Como mencioné al inicio del trabajo, el objetivo de la investigación de doctorado es el de indagar acerca de la formación docente (pedagógica y de género) que se ofrece desde la universidad. Para este relevamiento, recupero lo que acontece en el ciclo de la licenciatura y en el del profesorado, ya que, las carreras universitarias son formadoras de docentes y lo hacen a través de todas las asignaturas y no solamente de las llamadas materias “pedagógicas” (Morgade *et al.*, 2018). Como es posible analizar a través de este recorrido, la mayoría de lxs estudiantes y graduadxs no considera satisfactoria su formación en géneros y sexualidades, y esta insatisfacción corresponde a quienes cursaron y a quienes no cursaron asignaturas con este tipo de abordaje. Asimismo, la presencia de estas temáticas puede rastrearse principalmente en las asignaturas optativas de la carrera, y en menor medida en las del bloque obligatorio. Esto genera ciertos interrogantes con respecto a los nudos disciplinares androcéntricos que perduran en los saberes de referencia de la carrera (Morgade, 2017; Malizia, 2021). Sin embargo, también es posible reconocer un progresivo abordaje de estas problemáticas, que podría vincularse con las movilizaciones, leyes y debates que se generaron en los últimos años. Como se desarrolló a lo largo de este trabajo, estos procesos trastocaron el aula universitaria, interpelando a los sujetos que la conforman y permeando el currículum. De la sinergia generada a partir de estos procesos, como de los propios de la universidad, será posible construir una educación (universitaria) sexuada más justa.

Referencias Bibliográficas

- Baez, J. (2021). “Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina”, en *Revista Communitas*, Vol. 5, N° 9. Mar del Plata: 156-165.
- Casar, M. A. y Maldonado, C. (2010). “Formación de agenda y proceso de toma de decisiones. Una aproximación desde la ciencia política”, en Merino, M. y Cejudo, G. (comps.), *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México: FCE, CIDE.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Malizia, A. (2021). “Género y currículum: una mirada generizada sobre el plan de estudios de la carrera de Sociología”, en *Revista Artes de Educar*, Vol. 7, N°2. Brasil: 909-929.
- Morgade, G. (2017). “Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa”, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, Vol. 6, N°2. México: UAM: 49-62.

Morgade, G. et al. (2018). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la ESI con enfoque de género”, en Rojo, P. y Jardón, V. (comps), *Los enfoques de género en las universidades*. UNR: Grupo Montevideo: 67-95.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

Woods, P. (1992). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

El lenguaje inclusivo en la carrera de Letras: perspectivas estudiantiles

LEONELA ESTEVE BROUN; MARÍA EUGENIA TALAVERA
UNR. Facultad de Humanidades y Artes, IRICE-CONICET-UNR/UBA
lestevebroun@gmail.com; talavera@irice-conicet.gov.ar

Resumen: En los últimos años, al calor de los nuevos debates impulsados por los feminismos, la problemática en torno al uso del lenguaje inclusivo ha adquirido mayor relevancia tanto en los medios masivos de comunicación como en el ámbito académico y las instituciones públicas. En el caso de la Universidad Nacional de Rosario, en la que se radica la presente investigación, existe una resolución que aprueba el uso del lenguaje inclusivo y no sexista en el ámbito de dicha universidad. En este contexto, nos interesa indagar información acerca de las percepciones sobre el uso del lenguaje inclusivo en el Profesorado en Letras (FHumyAr-UNR) atendiendo a la perspectiva de los estudiantes como futuros docentes. Para llevar a cabo dicha tarea les realizamos encuestas que arrojaron resultados significativos para nuestro trabajo. Entre los principales resultados, se observa una preocupación por el uso del lenguaje inclusivo y no sexista tanto en el ámbito académico como en su cotidianidad. Asimismo, también se destaca el vínculo que se puede establecer entre las representaciones del estudiantado sobre el uso del lenguaje, su enseñanza y el rol de los profesores en Letras en los distintos niveles de enseñanza.

Palabras clave: lenguaje inclusivo – letras – docencia.

Introducción

En los últimos años, al calor de los nuevos debates impulsados por los feminismos, la problemática en torno al uso del lenguaje inclusivo ha adquirido mayor relevancia tanto en los medios masivos de comunicación como en el ámbito académico y las instituciones públicas. En este sentido, en el ámbito educativo han resonado diferentes voces respecto del tema en los diversos niveles del sistema educativo.

En particular, algunos organismos internacionales han señalado la relevancia de utilizar el lenguaje inclusivo y no sexista a fin de lograr una mayor representación de todos los sectores. En tal marco, podemos encontrar el *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista* redactado por la Reunión de altas autoridades en Derechos Humanos y Cancillerías del Mercosur y Estados Asociados y, por otro lado, la *Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación* (2012). Estos documentos brindan algunas líneas orientadoras para el uso del lenguaje no sexista e inclusivo en los diversos ámbitos institucionales vinculados a la política y a las relaciones internacionales.

En el caso de la Universidad Nacional de Rosario, en la que se radica la presente investigación, cuenta con diversos protocolos y resoluciones que buscan erradicar la violencia hacia las mujeres, la ampliación de derechos y visibilizar las identidades sexuales consideradas como disidentes en los espacios de la universidad (Jardón & Scotta, 2018). De esta manera, se destaca la Resolución respecto del lenguaje no

sexista e inclusivo de la Universidad Nacional de Rosario aprobada en el año 2019. Dicha resolución reconoce el marco normativo a nivel internacional y nacional, así como también los documentos normativos llevados a cabo por otras universidades nacionales y resalta el carácter sexista y androcéntrico del lenguaje actual.

Asimismo, en dicha institución también se llevó a cabo la capacitación en perspectiva de género teniendo en cuenta el marco de la Ley 27.499 también conocida como Ley Micaela, para los actores institucionales de la Universidad Nacional de Rosario. En este impulso de institucionalizar espacios que recojan la gestión de políticas sexogenéricas, también se creó la Secretaría de Políticas Sexogenéricas y, dependiente de esta, el Programa de Educación Sexual Integral de la Facultad de Humanidades y Artes.

En este contexto nos interesa enmarcar este trabajo, el cual forma parte de una investigación más extensa en la que nos proponemos revisar la aplicación y el abordaje transversal de la perspectiva de género y sexualidades en la carrera de Letras —teniendo en cuenta tanto al Profesorado como a la Licenciatura— de la Facultad de Humanidades y Artes perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario, tomando como eje las problemáticas relacionadas con los estudios del lenguaje y de la literatura.

Dichas carreras, en las que nos hemos formado, abordan de manera extensiva contenidos relacionados con la lengua y, en ese sentido, brindan un espacio de reflexión propicio para el abordaje de problemáticas que vinculan lingüística y género. Asimismo, teniendo en cuenta que la principal salida laboral de los egresados en Letras se encuentra vinculada a la docencia nos interesa explorar las tensiones, problemáticas, representaciones y discusiones en torno a la enseñanza de la Lengua y Literatura, en un marco de aplicación de los lineamientos incluidos en la Ley de Enseñanza Sexual Integral (Ley 26.150).

De acuerdo con lo propuesto por esta ley, los elementos propios de la Educación Sexual Integral deben estar presentes en el aula, lo que nos lleva a interrogar a la formación de los egresados en Letras en relación a estos contenidos, en general, y en relación al uso del lenguaje inclusivo y no sexista, en particular. Además, en este sentido, reconocemos la complejidad que requiere el abordaje de este tema teniendo en cuenta las tensiones que se dan en torno a la diversidad de posturas tanto a nivel institucional como de los docentes y las familias en el nivel medio, principal nivel en el que se desarrollan las prácticas docentes de nuestras egresadas.

En este marco, este trabajo se propone indagar en las percepciones acerca del uso del lenguaje inclusivo en la carrera de Profesorado de Letras en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional Rosario atendiendo a la perspectiva de los estudiantes como futuros docentes.

Teniendo en cuenta este objetivo general, nos proponemos a su vez, los siguientes objetivos específicos:

1- Indagar en la valoración que realizan los estudiantes sobre el uso del lenguaje inclusivo en su cotidianidad y en sus trabajos académicos.

2- Explorar las expectativas de los estudiantes respecto a la formación docente y disciplinar en este tema y a los contenidos incluidos en los programas de las materias relacionadas con el lenguaje y la lengua española.

3- En relación con el trabajo docente, recabar información acerca de las posturas presentes entre los estudiantes sobre la enseñanza del lenguaje inclusivo en el nivel medio y superior.

Para cumplimentar dichos objetivos realizamos encuestas a estudiantes del Profesorado en Letras que se encontraban cursando la carrera durante el año 2021. La información recabada arrojó resultados de gran relevancia para el presente trabajo.

Hacia una definición del lenguaje inclusivo

En consonancia con lo desarrollado anteriormente, consideramos relevante especificar qué se entiende por lenguaje inclusivo. Al respecto, Sara Pérez (2021) señala la relevancia del uso del lenguaje inclusivo en tanto implica un uso no sexista de la lengua, heteronormativa y patriarcal en sus bases. En este sentido, la autora señala que no se trata de un término propiamente lingüístico, sino que señala que surge de la acción lingüística y política en el espacio público.

Siguiendo lo planteado por esta autora y retomando a Patrizia Violi en *El infinito singular* (obra también citada por Pérez) el punto más conflictivo del lenguaje inclusivo es el uso de la x/e para designar el género común y el género neutro. Estas denominaciones se proponen denunciar el carácter androcéntrico y binario del lenguaje entendiendo que el género no es solo una categoría gramatical sino también una categoría semántica que manifiesta dentro de la lengua un significado asociado a la forma en la que se representa la diferencia sexual en un determinado contexto.

En este sentido, resultan fundamentales los aportes de Santiago Kalinowski respecto del uso del lenguaje inclusivo y no sexista. Este autor destaca que, generalmente, los cambios lingüísticos suceden ya sea por azar o por economía lingüística sin que sus hablantes sean conscientes de ellos, mientras que el uso del lenguaje inclusivo y no sexista se da de forma consciente en tanto se busca visibilizar las desigualdades de género vehiculizadas en el lenguaje (Kalinowski, 2019). Por lo tanto, Kalinowski señala que no se trata de un fenómeno lingüístico sino retórico y político dado que busca provocar ciertos efectos en el auditorio. En este sentido, dicho uso no busca una modificación a nivel gramatical de la lengua, sino que tiene una intervención muy precisa en relación con el uso del masculino genérico en la lengua española.

Teniendo en cuenta esto y siguiendo lo planteado por lingüistas como Mercedes Bengoechea Bartolomé (2015), consideramos que para abordar estas problemáticas es necesario valernos de una óptica interdisciplinar que tenga en cuenta los aportes de la sociología, la lingüística, la gramática y los estudios de género.

Así, también es relevante para este trabajo destacar el estrecho vínculo entre lenguaje e identidad. Retomando lo planteado por Javier Gasparri (2020), el lenguaje posee un carácter subjetivante. Asimismo, este autor señala que el lenguaje inclusivo se presenta como una apuesta por la multiplicidad y el respeto por la identidad auto-percibida del hablante y escribiente en un contexto determinado. En este sentido, el lenguaje inclusivo representa un reclamo y una reivindicación de grupos identitarios

como las mujeres, las lesbianas, las personas trans y no binaries, que se han visto sistemáticamente invisibilizadas por una sociedad patriarcal y heteronormada.

Por otro lado, consideramos que la universidad debe tener una mirada crítica respecto de este debate en tanto se forman docentes que se desempeñarán en diversos espacios educativos en los que este debate se encuentra presente. Además, recuperando lo planteado por Morgade, Baez, Fainsod y Grotz (2018), la universidad posee una responsabilidad ineludible en términos de formación docente, esto implica la consideración de la formación docente no solo en las materias pedagógicas propiamente sino de las carreras en su totalidad.

En este sentido, para poder reflexionar sobre el rol docente en la carrera de Letras desde las representaciones que poseen les estudiantes tomamos como referencia el trabajo de María Paula Pierella (2005). De acuerdo con la investigación realizada por esta autora, la docencia ocupa un lugar de poca relevancia en la formación de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes en la Universidad Nacional de Rosario. A pesar de que constituye la principal salida laboral de sus egresados, les estudiantes que entrevistó la autora señala el desprestigio que tiene la profesión docente, concebida como un oficio que se aprende con la práctica en el aula y que no se encuentra en los planes iniciales de quienes ingresan a la carrera.

Esta representación de la docencia se posiciona en detrimento de la construcción del perfil del estudiante de Letras que se basa en la autoridad de los libros, la figura de les docentes-intelectuales y las prácticas vinculadas a la crítica literaria o a la investigación.

Materiales y métodos

A fin de poder explorar las concepciones del lenguaje inclusivo y no sexista optamos por la técnica de la encuesta en tanto nos permite recabar información tomando una población amplia (Yuni & Urbano, 2006) a partir del uso de un cuestionario que se les distribuyó a les estudiantes a través de un formulario de Google. Para la difusión de dichos cuestionarios fue esencial la colaboración de la Escuela de Letras, las agrupaciones estudiantiles y algunas docentes, quienes compartieron los cuestionarios entre les estudiantes de la carrera a través de diversas redes y plataformas.

El cuestionario constó de tres secciones. En la primera se les solicitó que completen información acerca del año de ingreso, si tienen pensado trabajar como docentes en la escuela media y en caso de que esta respuesta sea afirmativa, la justificación. En la segunda sección, referida a lenguaje inclusivo en la universidad, se interroga acerca del uso del lenguaje inclusivo en trabajos académicos, la problematización que se hace de este en la carrera, las materias en las que creen que debería incluirse y sus opiniones sobre este uso en términos, gramaticales, políticos, ideológicos y/o personales, etc. Por último, en la tercera sección, denominada lenguaje inclusivo en la escuela, se consulta a les estudiantes acerca de si usarían el lenguaje inclusivo en la escuela, si lo abordarían en la clase de Lengua y Literatura y por qué.

Resultados

En primer lugar, cabe destacar que, respecto al lenguaje inclusivo en la universidad, indagamos sobre el uso por parte de los estudiantes del lenguaje inclusivo en su vida académica pero también respecto al tratamiento de esta problemática dentro de la carrera.

El cuestionario fue respondido por 42 personas cuyos años de ingreso varían desde el 2004 al 2021. Todas las respuestas fueron de carácter anónimo.

Respecto al uso del lenguaje inclusivo en la Universidad, ante la pregunta “¿Usás lenguaje inclusivo en trabajos académicos?”, un 55% dijo que no, un 38% dijo a veces y solo un 7% afirmó usarlo en la mayoría o todos los casos.

En cuanto al tratamiento de esta problemática dentro de la carrera, ante la pregunta “¿En qué materias te parece que debería incluirse este contenido?”, la respuesta más habitual fue “materias vinculadas a Lingüística y Lengua Española”, en tanto sería un tema que tiene que ver con lo lingüístico. Pero también hubo respuestas que proponían un abordaje transversal a la carrera, ya que piensan que es un contenido “adaptable” a muchas materias. En tercer lugar, aparecieron respuestas que mencionaron que es un tema que debería tratarse en las materias de formación docente, ya que es la principal salida laboral.

En relación con las preguntas vinculadas al abordaje del uso del lenguaje inclusivo en la práctica docente escolar, las respuestas reflejan que una amplia mayoría de las personas encuestadas (cantidad) problematizaría su uso, pero no lo usa en su práctica cotidiana. En el caso de la pregunta “¿Usarías el lenguaje inclusivo en la escuela?” una escasa mayoría (55%) señaló que sí. Sin embargo, en la pregunta acerca de si abordarían el uso del lenguaje inclusivo en la escuela, una amplia mayoría de los estudiantes encuestados (86%) expresaron que sí lo harían.

A la hora de realizar una fundamentación de sus respuestas respecto de la utilización del lenguaje inclusivo en el contexto escolar, las respuestas fueron diversas por lo que las agrupamos atendiendo a las recurrencias que se pudieron observar. En este sentido, consideramos, siguiendo lo planteado por Elvira Narvaja de Arnoux y José del Valle (2010) quienes señalan que el lenguaje, en tanto práctica social, es un fenómeno en esencia variable. Además, los autores describen a las representaciones sociolingüísticas como aquellas que se realizan en relación a los objetos lingüísticos y también implican evaluaciones sobre los mismos y sobre los sujetos que hacen uso de ellos. En este sentido, consideramos que en el debate sobre el uso del lenguaje inclusivo emergen diversas representaciones sobre la lengua y sobre el rol de los docentes de Lengua y Literatura en relación con esta. Es decir, las representaciones sobre el uso del lenguaje inclusivo también visibilizan concepciones sobre la enseñanza de la lengua y del vínculo que tienen los estudiantes como futuros docentes con su objeto de estudio, así como sobre las personas que usan el lenguaje inclusivo.

A fin de ilustrar lo mencionado anteriormente, damos cuenta de las diversas representaciones sobre estos ejes (lengua y rol docente) en el marco del debate sobre el uso del lenguaje inclusivo desde la perspectiva de los estudiantes de Letras.

En primer lugar, podemos señalar algunas representaciones que se vinculan a un privilegio de la norma en la enseñanza de la lengua y la literatura. En este sentido, los estudiantes manifestaron que no utilizan el lenguaje inclusivo ya que las normas que regulan la lengua no reconocen dicho uso. Asimismo, se puede reconocer una polarización entre lo correcto e incorrecto que tiene como parámetro la norma gramatical, cuyo principal referente es la Real Academia Española. El lenguaje inclusivo es visto desde una perspectiva meramente gramatical y no se considera el vínculo entre lenguaje e identidad o la perspectiva de derechos que implica su uso. En relación con esta postura, también podemos observar que se concibe al docente como ejecutor que debe enseñar el uso correcto de la gramática española. Es decir, la enseñanza de la lengua y la literatura se restringe al contenido sin contemplar otras dimensiones propias de la práctica docente y de los sujetos con quienes se trabaja. Esto puede observarse en una de las respuestas que manifestó que “no lo usaría porque como profesora debería seguir las normas que regulan la lengua, pero si lo abordase para dejar que los alumnos y las alumnas problematizan sobre el tema y tomen su propia postura”. La problematización queda a cargo de los estudiantes, en tanto el docente se piensa como garante de las normas lingüísticas y no puede tomar una postura que las contradiga.

En segunda instancia, encontramos representaciones sobre el uso del lenguaje inclusivo que implican explorar la potencia de la lengua, en tanto se concibe a este debate como una instancia de reflexión que permite reconocer su variación constante. Cabe destacar que fue la representación más extendida entre las respuestas de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes reconocen que el uso del lenguaje inclusivo implica una implementación vinculada al orden de lo subjetivo por lo que también se menciona la posibilidad de respetar los procesos y no imponer su uso en el aula, ni a sí mismos como docentes ni a los estudiantes.

En cuanto a las representaciones sobre el rol que asumen los docentes, los estudiantes destacan que deben pensarse como promotores de la reflexión, favoreciendo el diálogo y el intercambio en un marco de respeto y tolerancia. Es decir, se reconoce la pertinencia del espacio de Lengua y Literatura para abordar este debate que involucra al lenguaje y la responsabilidad de los docentes de brindar las estrategias y herramientas necesarias para favorecer este intercambio. También se reconoce la presencia del debate en el escenario público actual, tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales lo que implica la inclusión en el aula de un debate de suma vigencia.

Como ejemplo de esta postura, una de las respuestas sostiene que los docentes de Lengua “somos los encargados de brindarles la información necesaria a los alumnos. Más allá de mi postura creo que es nuestro deber darles las herramientas para que ellos puedan elegir si deciden utilizarlo o no”.

En tercer lugar, es posible señalar una representación sociolingüística que concibe al lenguaje inclusivo en el marco de la ampliación de derechos y a los docentes como garantes de estos. Esta representación contempla el vínculo entre lenguaje e identidad que se encuentra entre las principales demandas de los diversos colectivos que bregan por el uso del lenguaje inclusivo. De acuerdo con las respuestas relevadas, es necesario respetar la forma en la que los estudiantes se identifican o desean ser llamados. En

este sentido, una de las respuestas señaló que trabajaría el lenguaje inclusivo como contenido dentro de la materia “para mostrarles a los alumnos que es válido el uso y que hay una forma de nombrar a sus identidades diversas”. El docente se piensa como quien reconoce y habilita en el lenguaje las diversidades y las disidencias.

Finalmente, una cuarta representación sociolingüística concibe a la lengua como objeto de debate político ideológico en un marco social y cultural específico. En este sentido, se diferencian posturas a favor y en contra del uso del lenguaje inclusivo en el aula. Entre las respuestas se destacan la relevancia del carácter ideológico del lenguaje. Dentro de las posiciones favorables, se señala la base heteronormativa sobre la que se asienta el lenguaje y la influencia que tiene el patriarcado en la determinación de las normas lingüísticas como se puede ver en la siguiente respuesta:

Creo que no lo usaría porque todavía hay instituciones muy reacias al lenguaje inclusivo. Pero sí sería un problema que aborde para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su existencia, su uso y el componente sexista/heteronormativo/ideológico en general de la lengua.

En cambio, quienes mostraron posturas negativas frente al lenguaje inclusivo, señalan la relación entre lenguaje e ideología de forma peyorativa:

Es fundamental dejar en claro la planificación política que motiva el uso de esta idea y puede ser una buena estrategia para generar un debate sobre ideologías en la lengua y de cómo es posible desviar la atención de los problemas reales a la lingüística para seguir polarizando a la sociedad y confundiendo a la gente.

Así, de acuerdo con esta última postura, se piensa a la docencia como una profesión que debe permanecer al margen de lo ideológico, así como también las prácticas lingüísticas que les docentes realizan dentro del aula.

Reflexiones finales

A partir del trabajo desarrollado pudimos constatar que, desde la perspectiva de los estudiantes, el debate acerca del uso del lenguaje inclusivo se encuentra muy presente en la carrera de Letras. Las encuestas realizadas revelaron la existencia de posturas diversas sobre el uso del lenguaje inclusivo en vistas de la futura práctica docente. De esta manera, una amplia mayoría de las personas encuestadas señaló que si bien no usa el lenguaje inclusivo sí problematizaría su uso, es decir, consideran que es una problemática que compete a los docentes de Lengua, más allá de su postura individual. Asimismo, se considera a la clase de lengua como espacio ideal para el abordaje de este debate en términos lingüísticos, políticos e ideológicos.

Además, en las respuestas obtenidas se observa que el uso del lenguaje inclusivo entra en tensión con un orden que se reproduce y perpetúa desde las instituciones educativas y lingüísticas. Así, se visibilizan representaciones acerca de lo que la lengua debe ser y las funciones que el docente de lengua y la escuela deben tener.

En este panorama, lejos de poder pensar al lenguaje únicamente como objeto de estudio (desprovisto de toda ideología) es necesario contemplar el complejo vínculo que posee con la realidad y la construcción de la identidad desde una postura que reflexione críticamente sobre las bases que sustentan este vínculo. Por eso nos interesa destacar que entre las posturas acerca del uso del lenguaje inclusivo desde la perspectiva de lxs estudiantes, cabe destacar que una amplia mayoría (16 de 42) apuesta a la potencia de la lengua y la concepción de lxs docentes como promotorxs de la reflexión y en la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo, pero fundamentalmente autónomo.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje”, en *Spanish in Context*, Vol. 7, Nº 1: 1-24. Disponible en: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=gc_pubs
- Bengoechea Bartolomé, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis.
- Gasparri, J. (2020). “Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas”, en Kalinowski, Santiago *et al. Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo. Cuadernos feministas para la transversalización*. Rosario: UNR Editora: 31-67.
- Kalinowski, S. y Sarlo, B. (2019). *La lengua en disputa: un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Buenos Aires: Godot.
- Morgade, G. *et al.* (2018). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la ESI con enfoque de género”, en Rojo, Patricia y Jardón, Violeta (comps), *Los enfoques de género en las universidades*. UNR: Grupo Montevideo: 67-95. Disponible en: <http://grupomontervideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Perez, S. (2021). “Lenguaje inclusivo”, en Gamba, Susana & Diz, Tania (coords.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Pierella, M. P. (2015). “La autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras”, en *Educação e Pesquisa*, Vol. 41, Nº 2: 427-442. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041589>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. II. Córdoba: Brujas.

Trayectorias formativas de futurxs maestrxs en el escenario actual. Pandemia, desigualdades de género y experiencias sobre ESI en profesorados de la provincia de Buenos Aires

MARIANA LADOWSKI
UBA. UNIPE, Facultad de Filosofía y Letras
marianaladowski@gmail.com

Resumen: Los profesorados de la provincia de Buenos Aires vienen desplegando diversas experiencias sobre Educación Sexual Integral (ESI) que dan cuenta del terreno ganado en su implementación. Asimismo, dichas experiencias permiten identificar tensiones y desafíos pendientes, como la falta de espacios específicos, su transversalización en las diferentes materias de los planes de estudio y, también, su poca o nula presencia en algunas instituciones. Esta ponencia recupera aspectos de una investigación sobre las trayectorias formativas de estudiantes en profesorados de primaria de la provincia, que analiza la presencia de la ESI a lo largo de la formación y los saberes que configuran estos recorridos. Desde la perspectiva de la interseccionalidad y el enfoque etnográfico, buscamos documentar algunas de las experiencias formativas durante la pandemia en torno a la ESI, escenario que profundizó las desigualdades de género y que conmovió profundamente estas trayectorias.

Palabras clave: formación inicial de maestrxs – trayectorias formativas – desigualdades de género – ESI

Introducción

En esta ponencia comarto avances de una investigación sobre trayectorias formativas de estudiantes de profesorados de primaria de la provincia de Buenos Aires. Allí analizo cómo la presencia de la ESI a lo largo de la formación y los saberes que se enseñan moldean estos recorridos y configuran diversos sentidos sobre ser maestrx.

Desde la perspectiva de la interseccionalidad y el enfoque etnográfico, vengo documentando experiencias en torno a la ESI en el escenario actual de pandemia y aislamiento que, entre otros problemas, produjo la agudización de las desigualdades de género conmoviendo las trayectorias de lxs estudiantes.

A partir de registrar y sistematizar diversas situaciones durante el 2020 y el 2021, me propongo mostrar un abanico de prácticas en relación con la ESI que se vienen suscitando en distintos institutos de la provincia. Se trata de experiencias que, con temáticas y dinámicas diversas, van transformando la formación inicial.

Trayectorias formativas y desigualdades de género

La pregunta por las trayectorias formativas, su cruce con la ESI y las desigualdades de género en el escenario actual se remonta a las características que históricamente asumió la formación para un trabajo feminizado.

Quienes estudian para ser maestrxs de primaria, generalmente tienen diversidad de recorridos en niveles anteriores de la escolaridad, los cuales dan cuenta de trayectorias discontinuas y el paso por distintas ofertas y modalidades dentro del sistema educativo para poder concluir los estudios secundarios. Además, es frecuente la prolongación de la formación inicial (muchas veces marcada por la maternidad), las dificultades de articular la cursada y las prácticas a contraturno con el trabajo asalariado y el doméstico, asuntos que aparecen entre los problemas que atraviesan la formación. Me refiero a múltiples desigualdades que se interseccionan y configuran problemas complejos, que se viven de maneras muy variadas entre lxs estudiantes de los profesorados.

Asimismo, las desigualdades no se constatan solamente en términos del acceso diferencial a la educación y las posibilidades de finalización de los estudios, sino que existen también mecanismos que constituyen a la escuela como espacio sexista y heteronormativo que, lejos de contrarrestar las desigualdades de género, colabora en su reproducción. Las instituciones educativas se caracterizaron históricamente por el silenciamiento de la sexualidad y las identidades de género, legitimando determinadas identidades y prácticas sexuales, reprimiendo y marginando otras (López Louro, 1999). En este marco, el trabajo y la formación docente estuvieron tan íntimamente atravesados por una matriz patriarcal que —hasta hace pocos años— la problematización de los contenidos sexistas enseñados por lxs mismxs docentes y en la formación de maestrxs estuvo vedada (González del Cerro, 2017).

El trabajo de enseñar se configuró social y subjetivamente —al igual que los cuerpos de lxs maestrxs— atravesado por las significaciones hegemónicas y jerárquicas del género. Durante décadas, ser maestrx estuvo ligado a ideas como “cuidado maternal” de la infancia, “tarea de mujeres”, “entrega amorosa” y “vocación”, desdibujando la centralidad de la enseñanza y la profesionalización, aspectos que condicionan las trayectorias formativas e impactan en los modos de ser docente (Morgade 2010). En definitiva, un trabajo femenino sin cuerpo y sin sexualidad que se mantuvo por largo tiempo precarizado económica y materialmente, subordinado intelectualmente y dentro de la estructura organizacional jerárquica de la escuela (Morgade y Fainsod, 2019).

Notas sobre el escenario actual

Los últimos años en nuestro país (y en otros) se caracterizaron por la irrupción masiva en las calles de los feminismos y movimientos de la disidencia que interrogaron los vínculos instituidos entre ciudadanía y sexualidad (Blanco, 2014). El 2015 y el grito del NiUnaMenos contra los feminicidios logró poner en agenda la transversalidad de las desigualdades y violencias de género que hasta el momento se percibían como asuntos privados (Nijensohn, 2017). Desde entonces fueron surgiendo nuevas formas de reconocimiento estatal y social que permearon las instituciones y alentaron la transformación de diversos discursos y prácticas sociales.

En la formación inicial, las prácticas de docentes y estudiantes se vieron fuertemente interpeladas. Quienes estudian muchas veces son protagonistas de estos movimientos y hay quienes han recibido ESI en su trayectoria educativa previa. También hay avances en la revisión de los saberes que se enseñan en la formación, intervenciones novedosas en la arquitectura escolar, temáticas que se incorporan en la discusión de los ámbitos del cogobierno de las instituciones (como el lenguaje inclusivo o el abordaje de situaciones de violencia de género que se producen dentro de las instituciones).

Asimismo, el escenario actual se transforma y se complejiza con la pandemia. El aislamiento social implicó la profundización de las desigualdades de género (Morgade, 2020), al ser las mujeres e identidades feminizadas quienes en general asumieron los trabajos domésticos, el cuidado infantil, la ayuda con las tareas de la escuela y la atención de las personas mayores (que de la noche a la mañana devinieron en grupo de riesgo por el Coronavirus).

Las trayectorias formativas se vieron atravesadas por la agudización de la crisis económica y, en particular, por las dificultades que generó la enseñanza remota en el nivel superior. El pasaje a la virtualidad mostró las limitaciones concretas con las que muchxs estudiantes transitan el profesorado. La accesibilidad material a dispositivos y a Internet se convirtió en el problema más urgente para sostener los estudios, así como las dificultades para resolver la organización familiar y poder destinar tiempo a la propia formación (Birgin, 2020).

Si pensamos en profesorados como los de primaria o inicial, con una matrícula que tiene más de un 90% de mujeres e identidades feminizadas, podemos anticipar e intuir de qué maneras se conmovieron estas trayectorias formativas. Y sobre todo en sectores populares, que son gran parte de lxs estudiantes que habitan los institutos.

Sobre las estrategias teóricas y metodológicas

Adopto el enfoque etnográfico para documentar y analizar las diversas trayectorias formativas de lxs estudiantes (Rockwell, 2009). Considero que los sujetos a través de sus prácticas son activos constructores de la realidad social, e intérpretes de la misma, siempre en el marco de condiciones de posibilidad, límites y márgenes de acción relativos a cada momento sociohistórico (Achilli, 2000; Cerletti, 2017). Por este motivo, en el centro están los conocimientos producidos por lxs protagonistas de estas trayectorias y otrxs actorxs de las instituciones.

Ahora bien, la pandemia conmovió los modos de hacer trabajo de campo. La “mudanza” a la virtualidad de la formación inicial me llevó a incorporar contribuciones de las ciencias sociales y humanidades digitales para investigar sobre estos recorridos formativos que se desplegaron, desde comienzos del 2020, en plataformas, aulas virtuales y redes sociales (González Gil y Servín Arroyo, 2017; Grillo, 2019; Pink *et al.*, 2016).

Asimismo, desde la perspectiva de la interseccionalidad (Jelín, 2019; Viveros Vigoya, 2016) busco dar cuenta de la imbricación de las relaciones de poder, es decir, de la forma en que se articulan las desigualdades sociales, de género, de clase, étnicas (entre otras categorías de diferencia).

En el camino de observar y registrar experiencias en las instituciones formadoras en la virtualidad, fui construyendo algunas “alertas metodológicas y epistemológicas” para pensar la construcción de datos. Las dejo planteadas ya que acompañan el análisis de lo que sigue.

Por un lado, es difícil “capturar” la diversidad de voces que existen entre lxs estudiantes cuando de ESI se trata. Para empezar, concretamente hay apropiaciones muy desiguales sobre el uso de las plataformas y las posibilidades de acceso y conectividad. Desde el lugar de la investigación, las preguntas por *quiénes participan, de qué maneras lo hacen y quiénes no logran hacerlo* son importantes para problematizar el propio trabajo etnográfico.

Por otro lado, las voces disonantes en torno a la implementación de la ESI en los institutos se vuelven bastante difusas en las actividades *online* o se reducen a algún comentario explícito en un chat, pero probablemente eso no da cuenta de los matices que hay entre las ideas de lxs estudiantes. Por eso es necesario preguntarse sobre *quiénes participan sin plantear sus ideas, preguntas, contrapuntos*. Y, en este sentido, sostener la inquietud por *cómo entrar en diálogo con esa multiplicidad de voces*, en tanto son sujetos relevantes para la investigación, estudiantes y docentes de la formación, que nos hablan del vínculo que van entablando con el saber y las representaciones sobre lo que es ser docente.

Aproximaciones al campo

Inicio el trabajo etnográfico en agosto del 2020. Un poco “a la espera” de poder retornar a la presencialidad me propongo hacer una primera exploración y registro de algunos momentos de la “vida cotidiana” en profesorados de la provincia de Buenos Aires en los que se abordara la ESI o alguna temática relacionada con las desigualdades de género.

De alguna manera, el ASPO “empujó” a las instituciones a poner a disposición -a través de plataformas y redes sociales-, muchas de sus actividades. Esto me permitió conocer parte de lo que estaba ocurriendo en la provincia. Concretamente pude observar experiencias en más que 25 profesorados, distribuidos en 17 regiones, algunos ubicados en grandes ciudades, otros en pequeñas localidades. Por supuesto se trata de recorte, pero que permite tener una mirada más amplia sobre lo que sucede en la formación inicial.

En lo que sigue voy a socializar parte del material documentado durante la Semana de la ESI del 2020 y el Taller Inicial del 2021. Si bien toda la información está disponible en Internet, para cuidar el anonimato de las instituciones y de las personas que aparecen en esos espacios dejo solamente referencias generales, sin nombres propios.

Semana de la ESI 2020

La Semana de la ESI se viene realizando en gran parte de los institutos en el segundo cuatrimestre del año y adopta formas diferentes: desde el despliegue de numerosas y variadas actividades a lo largo de toda una semana, la organización de una propuesta para todo un día o solamente una actividad. A veces, y también hay que decirlo, hay profesorados en los que no se realiza ninguna propuesta (en general se justifica por la sobrecarga de trabajo y los tiempos insuficientes para el desarrollo del cuatrimestre).

Durante el 2020 y aun con el desafío de la virtualidad, registré una gran cantidad de experiencias diversas sobre ESI. Se ofrecieron mesas de diálogo y talleres para tratar temas entre docentes y estudiantes, paneles y entrevistas con especialistas del campo académico, del movimiento feminista, de organismos públicos y con familiares de víctimas de violencia de género. Se socializaron *padlets* y *podcast* con poemas, relatos, recomendaciones de películas, cortos y programas de radio producidos en las diferentes carreras de la formación sobre ESI. También se difundieron recursos sobre el acceso a espacios de asesoramiento jurídico, psicológico y de salud con perspectiva de género en los territorios.

Las temáticas que se abordaron fueron varias y -a riesgo de dejar unas cuantas sin mencionar-, recuperó parte de ese abanico para reconstruir lo que se viene incorporando en la formación inicial de docentes:

Violencias de género y acceso a la justicia en clave de género

La Ley Micaela y su implementación en instituciones educativas

Protocolos contra las violencias y discriminación por género y/u orientación sexual (cabe decir que en algunos profesorados existen, en otros se está discutiendo cómo abordar situaciones que se dan dentro de las instituciones y/o cómo acompañar a estudiantes que sufren violencia fuera de ellas)

IVE (un eje que apareció recurrentemente se vincula con lo que algunxs docentes llaman “sacar el aborto de la clandestinidad pedagógica”. No se trata solo de brindar información, sino de deconstruir mandatos de maternidad obligatoria, construcción subjetiva en la que la escuela tiene tanto que ver)

Diversidades - Ley de Identidad de Género

Infancias y adolescencias libres

Docencias trans. Entre la ampliación de derechos y la discriminación laboral

ESI y disciplinas escolares

ESI y discapacidad

Abuso sexual en las infancias

Masculinidades hegemónicas - (micro)machismos - nuevas masculinidades

Taller Inicial 2021

El Taller Inicial es una instancia que se realiza al comienzo del ciclo lectivo para recibir y acompañar a lxs estudiantes ingresantes de la formación. Este año tuvo, por primera vez y producto de la planificación desde la Dirección Provincial de Educación Superior, un eje claro en la ESI.

Si bien se desarrolló y reinterpretó de diferentes maneras en cada territorio, pude sistematizar experiencias que giraron en torno a la oferta de talleres, charlas y propuestas artísticas. En cada uno de estos espacios se abordaron cuestiones que podría sintetizar en cuatro núcleos:

- Reflexionar sobre la propia experiencia escolar en torno a la ESI*
- Recuperar diferentes representaciones sobre la ESI*
- Conocer el marco legal y algunas herramientas para desarrollar la ESI*
- Iniciar un recorrido por algunas disciplinas con perspectiva de género.*

En estos encuentros lxs estudiantes plantearon inquietudes respecto de temas variados como los estereotipos de género, los modelos de familias, las corporalidades hegemónicas y disidentes, el lenguaje inclusivo en la formación docente. Aparecieron también preguntas específicas sobre el uso de métodos anticonceptivos, los embarazos no deseados y el acceso al aborto.

También preguntaron sobre cuándo se aborda la ESI en la formación, quiénes se encargan, lo cual suscitó algunos intercambios sobre la transversalización, la existencia (o no) de equipos y el reconocimiento de ese trabajo dentro de los profesorados.

En todas las experiencias documentadas aparece un gran interés por parte de lxs estudiantes por saber, preguntar y demandar formación en ESI para sus carreras.

Andan diciendo... voces en un terreno en disputa

En lo que sigue recupero voces que aparecieron en el marco de actividades organizadas durante la Semana de la ESI. Me interesa mostrar algunas de las tensiones en un terreno en el que se disputan sentidos y se construyen conocimientos en torno al trabajo de enseñar.

Para empezar, en una charla sobre violencia de género en la que participaban especialistas en la temática y se difundía información sobre la aplicación de la Ley Micaela, aparecieron insistentes comentarios en el chat de YouTube que pedían y reconocían la necesidad de más formación en ESI y que se garantice la implementación de la ley en las instituciones formadoras:

*Necesitamos una capacitación en nuestra formación sobre la Ley Micaela
¿Cómo podemos hacer para que en nuestro instituto se comience a dar ESI en todas las áreas?*

En otra situación, esta vez una publicación del Facebook de un instituto en donde se anunciaba una actividad, encontré que alguien dejaba el siguiente comentario:

Supervisen a los institutos porque la ESI muchas veces es una objeción en la presentación de proyectos para el dictado de materias... por ejemplo te ponen como observación: fuerte anclaje en la ESI.

Me pareció interesante porque de alguna manera sintetiza una tensión entre avances (docentes que pareciera presentan proyectos para concursar que incorporan la perspectiva de la ESI) y resistencias en algunos institutos, que también pueden traducirse en desconocimiento respecto de cómo se entrama con las diferentes disciplinas.

Por último, en un conversatorio con profesionales de la salud sobre IVE, una charla con un fuerte anclaje territorial se va dando una conversación paralela entre estudiantes y docentes en el chat de YouTube y que por momentos “sube de tono”. En ese marco dos estudiantes escriben:

Que olor a toallita, vayan a lavar los trastes.

Muy interesante todo lo escuchado, solo que en el conversatorio podía haberse invitado a un profesional masculino para dar su postura representando al gran ausente, el hombre...

Y frente a comentarios de estudiantes mujeres que culpabilizaban a las mujeres que quedan embarazadas sin desearlo, una docente escribe:

Es preocupante leer que los embarazos no deseados solo ocurren “porque no te cuidaste...” sobre todo en futuros docentes.

Allí se mezclan una cantidad de ideas y sentidos en tensión sobre el cuidado, la sexualidad, el deseo, el ser mujer. Pistas para pensar la formación en instituciones que forman docentes y que probablemente tendrán que acompañar situaciones complejas con niñxs, adolescentes y familias de la comunidad educativa.

En definitiva, un recorte muy pequeño, pero de voces diversas que dan cuenta de tensiones, de demandas por más ESI, de la persistencia de discursos machistas, que nos devuelven la necesidad de seguir trabajando durante la formación.

Conclusiones

El trabajo de campo del último año me ha permitido documentar diversidad de experiencias sobre ESI que forman parte de los recorridos formativos de lxs estudiantes. En lo que sigue, dejo algunas conclusiones que, sin pretender hacer generalizaciones, permiten identificar algunos “nudos” que hoy atraviesan la formación docente inicial y cuestionan los estereotipos de un trabajo históricamente feminizado.

Para empezar, las instituciones se encuentran interpeladas por la confluencia y articulación de acciones que, con particularidades según cada territorio, “sacuden” lo que ocurre en materia de ESI con perspectiva de género en el nivel. Me refiero, por un lado, a aquello que viene “de afuera”, que no nace en las instituciones formadoras pero que las permea -sin pedir permiso-, como el estallido del NiUnaMenos, el debate en el Congreso y en las calles por la IVE, la sanción de la Ley Micaela, el paro internacional del 8M, solo por dar algunos ejemplos. Por otro lado, el lugar protagónico que ocupan lxs estudiantes que, con mayor o menor grado de organización, son quienes impulsan la implementación de la ESI en muchas instituciones, cuestionan y demandan cambios en lo que se enseña y las maneras en que se lxs nombra. Además, es central el trabajo de docentes que —en general— se autoconvocan para promover la ESI en la formación, a veces junto a algunos miembros de los equipos directivos y otras en soledad.

Y, por último, las políticas públicas en educación que también marcan agenda, como la promoción de la Semana de la ESI, su incorporación como eje en el Taller Inicial, la difusión de materiales para la enseñanza, la creación de espacios de formación gratuitos para formadorxs, entre otras.

A partir de estas confluencias se traman una diversidad de acciones y saberes que circulan en la formación docente a los que lxs estudiantes se aproximan cada vez con mayor recurrencia. Este último año las pantallas se iluminaron con actividades que abordaron diferentes temáticas como las ESI y las discapacidades, las diversidades sexuales y de género, las infancias y adolescencias libres, la IVE, el abuso sexual en las infancias, las violencias de género en las instituciones educativas y el acceso a la justicia en clave de género.

Asimismo, la implementación de la ESI empuja el debate sobre la creación de espacios específicos en los que se enseña y su transversalización en las disciplinas, en los planes de estudio y en la vida institucional en su conjunto. En este sentido, también hay discusiones abiertas respecto de quiénes encarnan la ESI, qué reconocimiento (material y simbólico) hay para quienes llevan adelante ese trabajo. Las demandas por más formación en ESI para formadorx también se hace escuchar cada vez con mayor fuerza.

Por último, quiero rescatar y poner en valor la cantidad y diversidad de acciones y estrategias de cooperación, solidaridad y sororidad que se desplegaron en este último año y que aparecieron explícitas en las experiencias documentadas. Decíamos que la pandemia agudizó las desigualdades de género y también muchas situaciones de violencia de género. En este sentido, se inventaron y desplegaron redes de contención afectiva y pedagógica entre estudiantes y docentes, se socializaron materiales de estudio, se armaron rifas para recaudar dinero que permitiera garantizar la conectividad, entre las iniciativas que se pusieron a rodar para ayudar a sostener la formación de muchxs estudiantes.

Algo nos dice que el derecho a la educación superior es con perspectiva de género o no es. En eso estamos.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Birgin, A. (2020). “Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente”, en Dussel, I. et al. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Blanco, R. (2014). “Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria”, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Vol 2, N° 42, Año 23: 55-64.
- Cerletti, L. (2017). “Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas”, en *Horizontes Antropológicos*, N°49: 123-148.

- González del Cerro, C. (2017). “La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista”, en *Punto Género* N° 8 (diciembre). Santiago de Chile: 55-77.
- González Gil, L. J. y Servín Arroyo, A. (2017). “Métodos cualitativos digitales: un acercamiento a la antropología digital y otras posturas de investigación”, en *Virtualis*, Vol. 8, N° 15: 61-80.
- Grillo, O. (2019). “Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad”, en *Etnografías Contemporáneas*, N° 9, Año 5: 73-93.
- Jelín, E. (2019). “Sobre desigualdades y diferencias”, en *Mora* N°25: 35-44.
- Lopes Louro, G. (1999). “Pedagogias da sexualidade”, en Lopes Louro, G. (comp.): *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica: 7-34.
- Morgade, G. (2010). “Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado”, en *Revista del IICE*. N° 28. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- (2020). “La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas”, en Dussel, Inés *et al.* (comps.); *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2019). “La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción”, en *Voces en el Fénix*, N° 75 *Desde ahora y para siempre*: 66-75.
- Nijensohn, M. (2017). “¿Pueden lxs sujetxs precarizadxs actuar? Frente a las técnicas neoliberales de gobierno, políticas de la calle. Una lectura butleriana de las movilizaciones feministas en Argentina desde 2015”, en *Cuadernos de filosofía* N° 69.
- Pink, S. *et al.* (2016). *Digital ethnography: principles and practice*. Sage Publications.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Viveros Vigoya, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, en *Debate Feminista* N° 52. UNAM.

Práctica profesional, ESI y perspectiva de género: la voz de las graduadas de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de Bahía Blanca

ANA CLARA YASBITZKY; QUIMEY MANSILLA YANCAFIL; NICOLÁS PATIÑO FERNÁNDEZ

UNS. Departamento de Ciencias de la Educación

ayasbitzky@gmail.com; mansillaquimey96@gmail.com; nicogpatino@gmail.com

Resumen: En este trabajo presentamos un recorte de los resultados de la investigación que estamos desarrollando en el marco del PGI “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados”. Específicamente, nos interesa compartir reflexiones sobre los posicionamientos asumidos por las graduadas acerca de lo que significa ser maestra y de las concepciones de las relaciones de género que circulan entre ellas, así como también su incidencia en las propias prácticas profesionales. A su vez, ponemos en tensión las demandas que las graduadas hacen a su formación inicial y sus discursos acerca de su práctica profesional, a partir de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. En este sentido, nos preguntamos ¿qué construcciones relativas a una perspectiva de género y acerca del ser maestra circulan entre las graduadas de los Profesorados de Educación Inicial y de Primaria? ¿Qué relación hay entre las demandas que presentan las graduadas y sus relatos acerca de su práctica profesional? ¿Qué lugar ocupa la ESI en su práctica profesional? Si bien el foco de la investigación no está puesto en estas temáticas en particular, a partir del trabajo de campo surge la inquietud por su abordaje.

Palabras clave: graduadas de los profesorados de Educación Inicial y Primaria – práctica profesional – perspectiva de género – ESI

Problema y objetivos de la investigación

En este trabajo presentamos un recorte de los resultados de la investigación que estamos desarrollando en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados”, donde indagamos acerca de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional de los y las docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Específicamente, nos planteamos como hipótesis de trabajo que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

En este sentido, encontramos que existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos en el nivel

medio y superior. Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran en los/as docentes de los niveles inicial y primario, y abordan la perspectiva de los/as graduados, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresados/as.

En este contexto, resulta imprescindible avanzar en la investigación acerca de las experiencias laborales iniciales de los y las docentes de educación inicial y primaria desde la perspectiva de quienes ya se han graduado en universidades e institutos superiores.

Tema y objetivos del trabajo presentado

Específicamente, nos interesa compartir en esta ocasión algunas reflexiones en torno a los posicionamientos asumidos por las graduadas acerca de lo que significa ser maestra y de las concepciones de las relaciones de género que circulan entre ellas, así como también su incidencia en las propias prácticas profesionales. A su vez, ponemos en tensión las demandas que las graduadas hacen a su formación inicial y sus discursos acerca de su práctica profesional, a partir de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. En este sentido, nos preguntamos ¿qué construcciones relativas a una perspectiva de género y acerca del ser maestra circulan entre las graduadas de los Profesorados de Educación Inicial y de Primaria? ¿Qué relación hay entre las demandas que presentan las graduadas y sus relatos acerca de su práctica profesional? ¿Qué lugar ocupa la ESI en esta práctica?

Es importante señalar que si bien el foco del proyecto de investigación no está puesto en estas temáticas en particular (por lo que no se incluyeron preguntas específicamente orientadas a indagar sobre ellas), a partir del trabajo de campo surge la inquietud por su abordaje. En las entrevistas, las graduadas mencionan distintos aspectos vinculados a las cuestiones de género y relatan situaciones referidas a la ESI, que invitan a reflexionar acerca de las prácticas profesionales y la formación recibida (tanto inicial como continua) en estos temas.

Estrategias y referencias teórico-metodológicas

Consideramos que las cuestiones de género han irrumpido con fuerza en la agenda pública, producto de la lucha de organizaciones feministas, movimientos de mujeres y disidencias que denuncian hechos de violencia y exigen la igualdad de derechos. Tal como expresa Barrancos, “la extraordinaria movilización en torno al “ni una menos” del 3 de junio de 2015 y las repeticiones posteriores han sido un parteaguas en la sociedad argentina” (2007: 6). Sin embargo, los estudios en el campo de la práctica profesional que recuperan la voz (y las demandas) de las graduadas en nuestra región, son escasos y más aún en cuestiones específicas respecto a la ESI y la perspectiva de género. Por lo tanto, resulta pertinente realizar investigaciones que

permitan visibilizar las prácticas que subyacen a la formación de docentes, ya sea que producen estereotipos y reproducen las desigualdades de género o bien que favorecen la reflexión y la asunción de posicionamientos críticos.

Concretamente, en nuestro caso, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduados/as 2012-2016 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas carreras en la ciudad de Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, ISFD N°3 Julio César Avanza, Instituto Superior Juan XXIII e Instituto María Auxiliadora.

El trabajo de campo se inicia con la implementación de un cuestionario autoadministrado a las egresadas. A partir de los resultados de este cuestionario, se seleccionan algunas y se llevan a cabo entrevistas en profundidad. Como criterio de elección tenemos en cuenta el hecho de abarcar la variedad de respuestas (positivas y negativas) frente a la pregunta acerca de si las primeras inserciones laborales demandan saberes no abordados durante la formación de grado.

Para esta presentación, nos centramos en uno de los cuatro casos de estudio propuestos: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, de la ex-Escuela Normal Superior, que recientemente se constituyó en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Análisis y resultados parciales

Como ya señalamos, las preguntas realizadas tanto en el cuestionario autoadministrado como en las entrevistas no fueron hechas con la intencionalidad de indagar acerca de cuestiones de género o específicas de los saberes en Educación Sexual Integral. Sin embargo, a partir de la información recabada, nos surgieron las inquietudes presentadas anteriormente, las que —entendemos— invitan a reflexionar acerca de las prácticas profesionales y de la formación, tanto inicial como continua de las graduadas en estos temas.

Compartimos los resultados obtenidos, organizados en torno a cinco puntos:

En primer lugar, el análisis indica que ninguna de las graduadas menciona la ESI, o las cuestiones de género, como demanda sobre su formación inicial. Tampoco aparecen alusiones a haber realizado actividades complementarias o de formación continua en torno a estos temas específicos.¹ Consideramos que los espacios de formación con otros/as son fundamentales para repensar las propias prácticas profesionales, así como también la propia sexualidad, para conocer de qué modo influye esta última al momento de enseñar, tal como expresa Morgade

¹ Resulta interesante mencionar que el 65% de las egresadas de ambas carreras afirman que las primeras inserciones laborales demandan cuestiones que la formación inicial no brindó. Sin embargo, la ESI o las cuestiones de género no aparecen consideradas.

concebimos a los y las docentes como “intelectuales públicos”, pero para ello necesitan tener la oportunidad de repensarse como sujetos sexuados, de involucrarse en discursos críticos que les permitan desarrollar a futuro prácticas pedagógicas que apunten a construir relaciones sociales más democráticas (2011:66).

No obstante —y, en segundo lugar—, las graduadas entrevistadas relatan experiencias “problemáticas” (entendidas así por no contar con saberes suficientes) vividas durante el ejercicio de su profesión que, entendemos, se encuentran estrechamente relacionadas con la ESI, pero no son enunciadas y/o percibidas como tales.

Me esperaban dos padres en la puerta de la sala (...). Y bueno, ‘ayer vino mi hija y me dijo que Renata le había tocado la cola’. Entonces les digo, espérenme un cachito que voy a llamar a la directora para que nos acompañe en esta reunión (...) y menos mal porque cuando una está sola y te cuentan este tipo de cosas, se puede tergiversar. (...) ‘Me dijo que cuando estaban esperando para lavarse las manos, Renata le tocó la cola. Y yo quiero saber qué pasó, ¿dónde estaban ustedes?’ Nunca me había pasado como profesora, cada vez está como más susceptible el asunto de que se tocan (A-GI1).

Por otra parte, consideramos que se trata de una situación potente que podría recuperarse para ser abordada en el aula y que, sin embargo, no es considerada pedagógicamente; sino que, por el contrario, el foco está puesto en dar respuesta a la familia. Es decir, se entiende como un problema que tiene que ser solucionado y no como una oportunidad de enseñanza de la ESI. A su vez, a pesar de que la docente hace referencia a la susceptibilidad respecto a tocarse, como algo ajeno a ella, puede notarse incomodidad al narrar la situación y cierto temor por el conflicto que la misma podría haberle generado. En este sentido, acordamos con Morgade cuando sostiene que “la preocupación institucional por lograr acuerdos con los padres, por respetar las morales particulares de las familias, opera en detrimento de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (2011: 197).

Otra de las docentes entrevistadas, incluso, ante la pregunta específica, señala explícitamente no abordar la ESI:

Sinceramente yo no trabajé ESI este año (...). Sí aparecen en todo momento ciertas cuestiones: no diferenciar nenas y varones o esto de juegos de nenas y nenes. Todo esto siempre yo lo charlo con ellos, pero no voy puntualmente a la genitalidad de la ESI, no lo he trabajado, no ha surgido tampoco y en la sala no ha sido un interrogante (A-GI2).

Como tercer punto resulta interesante señalar, que en este caso parece no estar del todo claro el alcance de la ESI. La distinción que realiza la entrevistada entre genitalidad y estereotipos de género, por ejemplo, plantea dudas acerca de la comprensión del carácter integral de la Educación Sexual. Es decir, la ESI queda reducida a la genitalidad, concepción que puede enmarcarse dentro del modelo biomédico que, además,

suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando fuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, sino también

toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana (Morgade, 2011: 38).

En cuarto lugar y estrechamente vinculado al testimonio anterior, emerge la cuestión curricular, ligada al lugar de los contenidos de la ESI y su enseñanza. A partir de lo que expresa la entrevistada, entendemos que se espera que estas inquietudes surjan en el aula y de los/as alumnos/as y no como contenido explícito, planificado por la docente. En ese caso, si los/as niños/as no mencionan el tema, entonces no es abordado. Entendemos que esto se relaciona con la ausencia, silencio e invisibilidad de algunos saberes en ciertos espacios curriculares que, como advierte el colectivo Mariposas Mirabal (2019), históricamente han formado parte del “curriculum evadido” o “curriculum nulo”. En este sentido,

tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorada o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento y de negación de su “estatus ontológico” (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer violencia sobre la “otredad”, pero de modo tal que esta microviolencia se produzca de un modo imperceptible y, por su misma imperceptibilidad, resulte sumamente eficiente como instrumento de legitimación de un régimen de verdad instalado como hegémónico e inapelable (Da Cunha, 2015: 154).

A quince años de sancionarse la Ley Nacional 26.150, que instituye la educación sexual como un derecho y la responsabilidad del Estado por garantizarla, la ESI sigue siendo foco de discusiones y disputas que se traducen inexorablemente al curriculum. Es evidente que la incorporación de la ESI como contenido explícito de enseñanza en los Diseños Curriculares (de los niveles inicial y primario) habilita la construcción de marcos de confianza para los/as docentes, pero no asegura —necesariamente— su abordaje en las aulas. En otras palabras, el curriculum —en tanto prescripción— genera condiciones de posibilidad que no se reflejan automática o linealmente en prácticas e intervenciones docentes orientadas en el mismo sentido.

Finalmente, las graduadas mencionan la importancia del acompañamiento de sus profesoras y de sus compañeras durante el cursado de su carrera, así como también de las directoras y colegas en las instituciones educativas en las que trabajan. Asimismo, expresan que recurren a sus familiares docentes para realizar consultas. En todos los casos, a quienes se refieren en sus relatos, son mujeres. Como expresa Morgade, hay trabajos que históricamente fueron pensados para las mujeres, relacionados con el cuidado de otras personas y la afectividad; es decir “algunas tareas son consideradas “apropiadas” para las mujeres en función de su posición histórica en las relaciones de género, mientras que otras tareas no lo son porque, de una u otra manera, las apartarían de su rol principal” (2001: 107). Estos trabajos suelen ser poco remunerados y, en general, no remiten a cargos jerárquicos. Por otra parte, y a diferencia de lo que puede observarse en otros niveles educativos, el trabajo docente en los niveles inicial y primario de nuestro sistema, se caracterizan —desde sus orígenes y hasta la actualidad— por su feminización casi absoluta (Birgin, 1999).

Esto también nos permite pensar en las representaciones de las graduadas acerca del “ser maestra”. En este sentido, una graduada expresa:

yo siempre quise trabajar en lo público. Así que fui a mi primer acto público y ahí enseñada tomé una escuela en la periferia, una escuela que no la tomaba nadie... y ahí estuve tres años trabajando. (...) todos me decían “cómo podés ir ahí”. Después, incluso en esa escuela yo empecé a la tarde y a la mañana salió un cargo que era sexto grado que nadie lo quería, los chicos estaban hace como dos meses sin maestra y me decían “tomalo, toma lo”. Y bueno, lo tomé y los primeros días fueron terribles, se peleaban adentro del aula... Después me fui armando, entrando en confianza con ellos y me quedé. No me podía ir... Incluso me quedaba lejísimo la escuela. Sentía que ese, en ese momento, era mi lugar y que yo servía ahí, así que me quedé ahí y después me fui haciendo y ahí aprendí un montón de todo (A-GI3).

Puede notarse en el relato la cuestión de servicio, la vocación docente y hasta incluso algo de afectividad por esa institución, que no le permitió irse. Esto forma parte del mito al que refieren Grimson y Tenti Fanfani (2015), que supone que la docencia es un oficio para mujeres porque estas poseen cualidades naturales para ocuparse de la educación. Son concepciones que se vinculan con el proceso en el que se nos asignan, desde que nacemos, diferentes roles según nuestro sexo biológico, incluso en la escuela.

Consideramos que los resultados obtenidos, expresados en estos cinco puntos de análisis, constituyen aspectos relevantes para promover una reflexión en torno a la formación inicial y continua de los/as docentes referida a las cuestiones de género y la enseñanza de la ESI. La voz de las graduadas permite identificar imágenes, representaciones y resistencias que requieren de una mirada problematizadora que contribuya a la lucha por una educación sexual integral con perspectiva de género, libre de estereotipos y pautas heteronormativas y sexistas. Entendemos que

en todos los casos, las resistencias reactivas a la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades vienen a indicarnos un déficit en la capacidad de transmitir y registrar lo que estas apuestas suponen e implican: una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje (Fabbri y Rovetto, 2020:10).

Finalmente, queremos señalar que el presente trabajo se encuentra en curso y corresponde al abordaje de uno de los casos propuestos. Si bien la temática en particular no era el objetivo de nuestra investigación, emerge del trabajo de campo y habilita nuevos interrogantes y líneas de acción para analizar y profundizar en producciones futuras. Sobre todo, recuperando la voz de los/las graduados/as en cuestiones vinculadas específicamente a la ESI y la perspectiva de género que siguen siendo escasas. En este sentido, consideramos que este trabajo puede aportar a visibilizar las prácticas que subyacen a la formación docente, identificando aspectos que exigen ser problematizados y recuperando aquellas que favorecen la reflexión y la asunción de posicionamientos críticos por parte de los/as egresado/as.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado*. Buenos Aires: Troquel.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. Cuadernos del IICE N° 3*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Da Cunha, M. (2015). “El currículum como Speculum”, en Bach, Ana María (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores: 153-208.
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). “Introducción. Cuadernos feministas para la transversalización”, en Attardo, C. et al. *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*. Rosario: Editorial de la UNR: 9-17.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). “Mitos sobre los docentes. La docencia es un oficio de mujeres”, en *Mitomanías de la educación argentina: Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores: 81-83.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Fuentes

- Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf>

Entre narrativas y desafíos pedagógicos de Educación Sexual Integral: Relatos de docentes noveles en su desarrollo profesional docente

JosÉ LUIS GÓMEZ

UNQ

gomez.joseluis89@gmail.com

Resumen: La siguiente ponencia socializa algunos de los resultados obtenidos en la tesis de investigación de la maestría en Educación en la UNQ (en escritura final), que exploró sobre los desafíos pedagógicos vinculados a la ESI en el desarrollo profesional de profesores principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual; a partir del PESI Ley N° 26.150, la LEN N° 26.206 (2006), y la incorporación de la U.C. *Educación Sexual Integral* en los D.C. para la formación docente inicial de Chubut durante año 2014.

En la investigación se seleccionó como estudio de caso a docentes principiantes egresadxs del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual de un ISFD de la localidad de Esquel, en el período 2014-2019. La investigación originalmente se estructuró en base a una metodología cualitativa, del tipo exploratoria, y no probabilística; buscando relevar narraciones de lxs docentes principiantes mediante entrevistas en profundidad que luego fueron analizadas desde la perspectiva sobre trayectorias, el método narrativo-biográfico, y el análisis del discurso. Los resultados, que socializamos brevemente en esta ponencia, transitán por diferentes dimensiones: la formación docente; el desarrollo profesional de docentes principiantes; la Educación Especial en la perspectiva de inclusión educativa; y la Educación Sexual Integral.

Palabras clave: formación docente – docentes principiantes – educación inclusiva - Educación Sexual Integral

Introducción: la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación de formadorxs

Se inicia la ponencia recuperando dos *hitos* que considero centrales para reconocer el *por qué* de la cuestión. El primer hito transcurrió mientras cursaba en el año 2012, el tercer año del profesorado de Educación Secundaria en Historia en un Instituto de Educación Superior, donde tuve la oportunidad de cursar la unidad curricular *Educación Sexual Integral*. Si bien sabía que en el año 2006 se había sancionado una nueva Ley de Educación, y que luego se había creado el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), desconocía el enfoque de abordaje de la ESI, y más aún, su quehacer en la formación docente. En simultáneo, lxs profesores que dictaron la unidad curricular decían que la incorporación de la ESI en la formación resultaba central y, de cierta manera, se constituía como un acto de *trasgresión* frente a discursos y prácticas formativas que resultaban reproductoras de las desigualdades heteropatriarcales y cisheteronormativas presentes en la formación de formadorxs. Ese mismo año, durante el año 2012, comencé a trabajar como profesor en el segundo año de una escuela secundaria. He aquí el *segundo hito* que, sin saberlo y nombrarlo, me constituyó repentinamente

en un docente principiante, transitando los primeros desafíos pedagógicos en el acto (no sin tensiones) de ejercer la docencia con apenas 22 años. Preguntas, inquietudes, miedos, dudas, incertezas, contingencias, finitud en la orientación vocacional; cuestiones que fueron tramándose y entrecruzándose con mi trayectoria académica mientras estudiaba y, al mismo tiempo, ejercía como docente principiante. Estos dos hitos provocaron que, finalizando el cursado de la maestría en la Universidad Nacional de Quilmes, comenzara a volver sobre mis experiencias formativas iniciales, y preguntarme sobre la formación docente en sí, pero centralmente, sobre los primeros años de ejercicio de la docencia. De este modo, se fue constituyendo mi objeto de estudio para la tesis de maestría. Pero luego, para otorgar complejidad a la cuestión por indagar, recuperé dos temáticas de mi interés. Por un lado, a la Educación Sexual Integral como enfoque y proyecto ético-político que busca interpelar las formas de reproducción de las desigualdades sociales por motivos de género(s), buscando desde la perspectiva de género, que los espacios pedagógicos se constituyan a partir del enfoque de derechos, el respeto a la diversidad, la valoración de las múltiples formas de afectividad, y reconociendo la centralidad del cuidado del cuerpo y de la salud. Como segunda temática, incorporé la formación docente de profesorxs de educación especial haciendo énfasis en la discapacidad intelectual, para lograr el relevo de narraciones que me permitieran reconocer los desafíos pedagógicos emergentes por la realización de prácticas de apoyo a la inclusión, ante el abordaje de la Educación Sexual Integral. Me reviste interés los abordajes de la ESI en dicha modalidad, dado que en las distintas instancias en las que profesionalmente he trabajado con docentes conocidxs como maestrxs/docentes de apoyo a la inclusión, han señalado las profundas dificultades de trabajar con personas con discapacidad¹ los contenidos, las problemáticas y/o temáticas vinculadas a los cuerpos, las sexualidades y la ESI. Dificultades o desafíos que, según estas narraciones iniciales, no sólo parecen presentarse con la persona con discapacidad en sí, sino incluso con quienes acompañan esas trayectorias académicas, sean familias, profesionales de la salud, docentes disciplinares o de la institución, etc. Este primer reconocimiento se constituyó como una fase heurística de aproximación al objeto. Es decir, que reconocí a priori ese doble carácter: por un lado, la incorporación de la unidad curricular ESI en la propia formación docente constituyéndose como un taller a cursar en todas las ofertas de formación, y entre ellas el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual; y por el otro, los propios desafíos de lxs docentes principiantes durante sus primeros años de desarrollo profesional en la realización de prácticas de inclusión (debido al ejercicio de la docencia en la modalidad de Educación Especial), y ante el abordaje de la Educación Sexual Integral con personas con discapacidad.

¹ A lo largo de la ponencia se recupera la categoría *discapacidad* como forma de denominación de las personas que se encuentran en situación de *discapacidad*, pero reconociendo que en la actualidad se presentan conceptos sustitutivos como el de *diversidad funcional* proveniente de otros sectores y movimientos sociales. He de mencionar que, a la luz de los debates sobre el modelo capitalista, el Foro de Vida Independiente y Divertida (FVID) surgido en EE. UU. en el 2001, pero con desarrollo en España, propuso dejar de utilizar el término discapacidad para comenzar a hacer uso del de diversidad funcional a modo sustitutivo. El FVID busca reivindicar los derechos de las personas que poseen ciertas dificultades para el desarrollo pleno de sus vidas ante un modelo capacitante que restringe su autonomía.

Problematizar sobre la formación docente y la ESI en la clave de la educación inclusiva

Desde el año 2006 con la sanción de la Ley N° 26.150 se reglamentó el derecho a garantizar Educación Sexual Integral en todas las escuelas públicas y privadas del país, y en todos los niveles educativos mediante la creación del programa de ESI (PESI). Ese mismo año se sancionó la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) que determinó a la educación como un derecho y reorganizó los distintos niveles educativos, extendiendo la obligatoriedad de la escuela secundaria. Además, a lo largo de estos años se reglamentaron las modalidades del sistema educativo nacional y, entre ellas, la modalidad de Educación Especial (en el año 2011 mediante la resolución del Consejo Federal de Educación CFE N° 155/11). Por otra parte, se creó en el año 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que propuso la federalización de criterios sobre la formación docente, y estableció acuerdos curriculares y documentos marco nacionales. En el año 2008 se elaboran los lineamientos curriculares de ESI aprobados por el CFE, y en simultáneo, el PESI fue elaborando diversos materiales de desarrollo curricular como láminas, posters, audiovisuales, cuadernos didácticos para el trabajo en los distintos niveles obligatorios, capacitaciones nacionales y jurisdiccionales, para el abordaje institucional-áulico. En el año 2018, el CFE sancionó la resolución N° 340/18 determinando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de ESI para todos los niveles y modalidades, definiendo lineamientos conceptuales específicos, y la obligatoriedad de incorporar espacios curriculares para el abordaje de ESI en la formación docente inicial.

A la par de las modificaciones educativas nacionales, en la provincia de Chubut se incorpora desde el año 2012, en los diseños curriculares de las distintas ofertas de formación docente (FDI), la unidad curricular *Educación Sexual Integral*; inaugurando el abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros, y el abordaje específico de la ESI en la formación de formadorxs. Es por lo que, durante el año 2014 se comenzó con la implementación del nuevo diseño curricular del *Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual* (resolución N° 315/14 del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut), que incorporó por primera vez en la formación a la unidad curricular denominada *Educación Sexual Integral* en el cuarto año de FDI de tal carrera². Luego de que lxs estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual transitaran los cuatro años de formación, comenzaron a egresar lxs primerxs docentes principiantes que habían transitado el cursado de ESI en la FDI, a diferencia de los diseños curriculares anteriores que no contaron con unidad alguna vinculada a dicha política pública.

Por lo mencionado, recuperando la perspectiva de docentes principiantes (Iglesias y Southwell, 2020), de desafíos pedagógicos (Alliaud, 2019), y ante egresadxs con dicho plan de estudio entre los años 2017 y 2019, podemos reconocer que lxs profesores se enfrentan a situaciones de abordaje institucional y/o curricular en prácticas de inclusión durante los primeros años del oficio de ser docente, que

² Su ubicación en los años de la formación varió según las ofertas de formación docente inicial.

ponen en diálogo y/o en tensión lo abordado formativamente durante la formación docente inicial en los institutos superiores; cuestiones que van constituyendo saberes de la experiencia particulares en el desarrollo profesional, y que si los recuperamos investigativamente nos permitirán identificar, en este caso, las particularidades de la trama entre la Educación Especial, la Educación Sexual Integral, la formación docente inicial, y el desarrollo profesional de lxs docentes principiantes. En esta línea, se formularon inicialmente las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos de lxs docentes principiantes que se presentan en vinculación a la ESI en la modalidad de Educación Especial, durante el trabajo de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual?; ¿Qué características formativas se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral en prácticas de inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito de la formación docente inicial?; ¿Cuáles son los discursos y prácticas que se reconocen en el abordaje de la Educación Sexual Integral ante intervenciones de inclusión de personas con discapacidad intelectual?. A partir de tales interrogantes, se prosiguió en realizar entrevistas en profundidad a docentes principiantes en ejercicio de la modalidad de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual de la región administrativa III de Chubut, que hayan cursado entre los años 2014-2019³, y formadxs a partir de lo delimitado por el diseño curricular jurisdiccional. El objeto de estudio estuvo en los desafíos pedagógicos que se presentan en el marco de la incorporación de la Educación Sexual Integral en las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual.

La narrativa de los desafíos pedagógicos: algunos resultados

A partir de las diez entrevistas realizadas para la aproximación al objeto, se recuperan en esta ponencia dos narraciones para caracterizar algunas cuestiones relevadas. Referir inicialmente que, en la mayoría de las entrevistas realizadas, se indicaron algunos desafíos en torno a las intervenciones de inclusión, siendo principalmente desafiante el trabajo en parejas pedagógicas con lxs docentes disciplinares. Ya con respecto a los desafíos referidos a la ESI en prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad, lxs entrevistadxs destacaron que se presentaron profundas dificultades para poder *pensar y hacer un abordaje integral*, reconociendo la reproducción de un modelo biomédico de abordaje, encubierto en el enfoque de la ESI. De igual modo, asumen que las escuelas de los niveles obligatorios *no reconocen el derecho de las personas con discapacidad al acceso a la ESI*. Por ejemplo, con respecto al primer eje, una de las personas entrevistadas (que denominaremos *Entrevista 1*) reconoció que se le presentó un desafío pedagógico cuando le tocó acompañar a una estudiante

³ Referir que al inicio de la tesis se estipuló un recorte temporal que iba desde el año 2017 hasta el año 2019, tomando como referencia el egreso y la certificación de lxs docentes principiantes. De todos modos, se modificó luego la temporalidad extendiéndose su inicio hasta el año 2014 dado que lxs docentes principiantes, en las entrevistas realizadas, establecieron vinculaciones constantes con el período de formación dando cuenta de que el recorte temporal inicial no era suficiente para comprender la complejidad del objeto a estudiar.

que estaba siendo asistida por el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios⁴ (CSAC), y una profesora del área de Naturales lx invita a sumarse para pensar juntxs una propuesta de intervención en ESI. Allí, menciona que la propuesta de trabajo era abordar el *aparato reproductor y los métodos anticonceptivos*:

...y le dije, ¿te parece más de lo mismo?... y es como que esa información por ahí la tienen más aceitada de verla otros años, pero me parecía que por ahí había cosas en ese grupo en particular, y en la adolescencia en general... otras cuestiones para particularizar, todo lo que tiene que ver con las orientaciones sexuales, probar, ver, los sentimientos... todo está a flor de piel; y entonces le dije, para mi tiene que ir por este lado, buscar tal vez otra ayuda, más allá de un médico o una enfermera que venga a dar una charla; pero bueno, finalmente invitaron a un hombre de la salita de salud del barrio, a un médico, a dar una charla, y listo, es como que según la escuela se trabajó ESI (*Entrevista 1*).

Una vez caracterizada la situación que fue leída como un desafío pedagógico, destacó que no supo cómo intervenir para acompañar a que la propuesta tuviese otra lógica, u otro sentido distinto al que ya se venía realizando en esa escuela, y que no respondería a lo propuesto por el PESI. También refirió que en esa situación se propuso colocar un buzón de preguntas, para que lxs adolescentes que quisieran preguntar pudiesen dejar allí la consulta; pero que, dadas las temáticas abordadas, y que lxs estudiantes parecían querer charlar sobre otros temas, no hubo preguntas al respecto.

Con respecto al segundo eje, vinculado al derecho de las personas con discapacidad de acceder a la ESI, en la *Entrevista 2* la persona mencionó una situación en la que, según refirió, debió pensar y repensar cómo hacer intervenciones:

Me pasó por ejemplo con un estudiante con autismo; él como que estaba explorando su cuerpo, como hacen todos los jóvenes, va la mayoría; iba al baño y se mojaba el pantalón, y pensaban todos que era pis; entonces bueno, el médico habló con la madre y le recomendó el uso de pañales; la cosa que empezó a usar pañales y le incomodaba estar en el aula, porque le molestaba. Se escapaba del aula...yo en una reunión les dije, porque me daba cuenta de que la situación ya no daba para más, que bueno uno veía cómo que se tocaba, mucho, y era difícil hablar, además la familia de una religión evangélica [hace una pausa]; la cosa que yo entonces en una reunión, recuerdo que estaba el médico que lo atendía y la directora del CSAC, y les dije que no era pis, que era semen, y se pusieron bordó [se ríe], y les dije bueno, ¿cómo abordamos todo eso? ... Y bueno, se comenzó a abordar con el acompañamiento de una psicóloga junto al abordaje del médico; la psicóloga trabajó tanto con él, como con su familia. Lo resumo porque no puedo dar muchos datos sobre él por fuera de la escuela... Pero sí, pudimos trabajar la sexualidad con una persona con autismo; decían que el chico necesitaba ir al baño y se hacía pis, y en realidad se masturbaba, y eso lo avergonzaba y era una barrera para vincularse con sus compañeros...empezó a estar en el aula de otra manera, ya no tuvo que usar pañales; él hacía teatro, y con la profe de teatro veíamos que él era otra persona; se vinculó con todos sus compañeros, y después actuó frente a toda la escuela, pero siempre acompañado por la familia y otros actores (*Entrevista 2*).

⁴ Institución que acompaña a estudiantes con discapacidad en las prácticas de inclusión; y de la cual dependen lxs docentes de apoyo a la inclusión.

Finalizado el relato de la situación, se le preguntó si había podido reconocer algún obstáculo que imposibilitaba hablar plenamente sobre la sexualidad y los emergentes que no permitían el despliegue de la trayectoria del estudiante, a lo que respondió:

Y... varias veces quise que habláramos con la familia sobre la sexualidad, de manera en como la ESI la piensa, y medio que no se decía cosas en palabras; pero en esa reunión, una vez que se dijo que se masturbaba, facilitó todo, desde el trabajo en lo pedagógico, así como las otras terapias que él venía haciendo; además de como que esa situación lo ponía mal. Había como un tabú, fue un trabajo muy grande, ahora que me doy cuenta, porque como que en el momento no te das cuenta, lo transitaba y listo; pero ahora que me lo preguntás no lo puedo creer... cuando lo vi a él, a fin de año, actuando en el SUM de la escuela, frente a todos, no lo podía creer, de todo lo que hicimos en el año; y muchos decían, que no podían creer como estaba actuando frente a todos. Yo lo veía feliz (*Entrevista 2*).

Como puede evidenciarse en dos de las entrevistas recuperadas para esta ponencia, con respecto a *las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual y el abordaje de la Educación Sexual Integral en tales experiencias de inclusión*, el principal desafío pedagógico se vincula a la propia representación de lxs entrevistados en no saber cómo intervenir ante situaciones que requieren un abordaje desde el enfoque de la ESI. La trama *escuela-docente-estudiante-familia* se torna significativa, y las acciones posibles ante emergentes provoca cierta tensión en las narraciones de lxs principiantes. En simultáneo, logran visibilizar que algunas familias son resistentes al abordaje del PESI ante posiciones que remiten a que las personas con discapacidad no pueden/deben hacer ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos, o a vincularse sexo-afectivamente con otrxs. De igual modo, reconocen que la inclusión educativa, en el marco del modelo social de la discapacidad, debe posibilitar el acompañamiento a personas para la inclusión educativa real, y que la sexualidad es parte constitutiva de todxs lxs sujetxs. Por ello, reconocemos que, si bien lxs docentes principiantes dicen no contar con herramientas de intervención, a lo largo de las demás entrevistas se remitieron a aprendizaje biográficos y modos de actuar que, frente a un desafío pedagógico, requirieron de ciertos recursos biográficos (Delory-Momberger, 2021) que orientaron a la propia praxis.

Otro de los desafíos se vincula a la continuidad de prácticas sobre la educación sexual que dicen encuadrarse en el enfoque de la ESI, pero que reproducen una perspectiva biomédica de los vínculos sexo afectivos: charlas con especialistas provenientes de la medicina; imágenes explícitas de infecciones de transmisión sexual; métodos anticonceptivos; etc. Allí lxs docentes principiantes identifican como desafío lograr interpelar *devenires* en las escuelas de los niveles obligatorios, haciendo una práctica *interpelante* que permita aproximar el proyecto de la ESI e incorporar una mirada que se aleje del binarismo cisheteropatriarcal, y que esté más atento a las propias subjetividades adolescentes, gustos, deseos, etc. En este sentido, el obstáculo se representa en lxs propios colegas de las escuelas, y en las dinámicas institucionales que no tienen en claridad el enfoque de la ESI; cuestión que impacta en el no poder atender a las necesidades concretas de las infancias/adolescencias que acceden informalmente a la información, o poseen preguntas e inquietudes que deben ser

respondidas y acompañadas desde la institución escuela. En este devenir, la sexualidad de las personas con discapacidad queda al margen de las intervenciones, y si bien no se consideraría una ESI específica, al menos lxs docentes principiantes no identifican que en las instituciones el abordaje sea deliberado en reconocer la heterogeneidad de subjetividades, identidades, disidencias, o diversidades funcionales, corporales, etc. Aquí reconocemos cómo se dificulta identificar experiencias escolares ESI, o la forma de territorialización de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021), imposibilitando la profundización de las perspectivas disidentes o de la teoría queer/cuir, dado que se presentan de base dificultades en la propia implementación del PESI. La variable discapacidad se presenta como ausente, porque incluso las intervenciones que dicen estar vinculadas a la ESI reproducen posiciones cisheteropatriarcales. Como refiere Bonder (2009), resulta necesaria la escritura del currículum desde una perspectiva de género para cuestionar de manera directa a los saberes de referencia del currículum desde la ESI, y posibilitar la transversalidad de su abordaje (incorporando la mirada crítica de los estudios de género, los feminismos y transfeminismos, y de las disidencias sexuales). El no abordaje del propio programa limita las posibilidades de trazar un horizonte que profundice las temáticas del PESI a la luz de la *marea verde* y de los reclamos que se dan desde los activismos socio-sexuales.

Algunas conclusiones provisionales

Lxs docentes principiantes reconocen, en particular, que son pocas las instancias en las que se enuncia declarativamente el abordaje de la ESI, y es prácticamente nulo el abordaje transversal en las instituciones. Esto conlleva a que sea inexistente el trabajo particular con las personas con discapacidad. Allí, se reconoce que *los episodios que irrumpen* son constantes, presentando la oportunidad para realizar un abordaje de la ESI, pero que en pocas oportunidades se realiza una intervención desde lo propuesto por el PESI. Este abordaje inexistente se tensiona con el propio ejercicio de las prácticas de inclusión, donde las escuelas “comunes” parecen desligarse de algunas tareas de cuidado, y dejar en manos de lxs docentes de apoyo a la inclusión las tareas de acompañamiento. Esa fuga de la escuela común tensiona a lxs docentes principiantes, que reconocen que el acompañamiento de las trayectorias incumbe a todxs por igual.

Por otra parte, en una de las entrevistas se exemplificó un desafío pedagógico vinculado al acompañamiento a personas con discapacidad, referido a la situación de un estudiante que estaba siendo atendido de manera interdisciplinaria, y caracterizado por la toma de decisiones que tendían a restringir su *estar en la escuela*. Reconocemos que la persona entrevistada asumió identificar que el estudiante no se orinaba encima, sino que utilizaba el baño para masturbarse y, tal reconocimiento, posibilitó detener una intervención médica que buscaba que el adolescente se tuviese que poner pañales. Entonces, el desafío se vinculó a la necesidad, en primer lugar, de visibilizar una práctica (la del estudiante) desde una perspectiva amplia sobre la sexualidad y asumir que la práctica de masturbación afectaba su vinculación en el espacio escolar.

Ese reconocimiento de lxs docentes principiantes de educación especial con orientación en discapacidad intelectual no fue menor, dado que otrxs colegas (e incluso el propio equipo directivo) no reconocieron lo que estaba aconteciendo. Como refiere Martínez siguiendo a Garland-Thomson (2020), las narrativas sobre las personas con discapacidad se traman generando abyección de la sexualidad como elemento inherente a las personas, y obstaculizando el abordaje escolar. A su vez, la posición docente de la principiante y su trama con un abordaje interdisciplinario posibilitó el despliegue de la trayectoria educativa del adolescente que pudo culminar este ciclo lectivo de modo pleno, participando activamente de las propuestas pedagógicas de la escuela secundaria; asumiendo que, al incorporar a la sexualidad como una variable a conversar, se posibilitó una mejora en las estrategias de acompañamiento de todas las personas que asistían al estudiante. Aquí identificamos cómo se presenta un modo de intervenir que desconoce la integralidad del sujeto, y de que modo lxs docentes principiantes logra discursivamente interpelar ciertos sentidos al respecto. La ESI en personas con discapacidad sigue presentándose como disruptiva, un tabú escolar. Allí la relación *discapacidad-inclusión-ESI* es nula, ante situaciones que requieren necesariamente (en tanto política pública y de derechos humanos) la intervención desde la perspectiva de derechos y ESI; pero dado el desconocimiento (podríamos asumir por acción u omisión) no se llevan a cabo. Por ello, si bien en el despliegue del desarrollo profesional asumen que hay docentes con cierta *expertise* en prácticas de inclusión, no poseen saberes de la experiencia, didácticos o pedagógicos para el abordaje de la ESI en general, o con personas con discapacidad en particular.

Si bien en la presente ponencia acercamos el recorte de una producción más amplia correspondiente a un trabajo de tesis, los resultados dan cuenta de la necesidad de seguir redoblando los esfuerzos para constituir a la ESI como una política pública en las instituciones, y seguir apostando a poner en agenda sus temáticas alusivas. La trama colectiva, y el fortalecimiento de las acciones en la clave de una ESI como movimiento pedagógico, nos permitirán seguir interpelando prácticas y discursos, y trazar un horizonte de posibilidad que garantice a la ESI en todos los niveles y modalidades. Allí resulta crucial recuperar la propia narrativa de lxs docentes principiantes, para volver a conjugar acciones posibles y necesarias.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (9 y 10 de agosto de 2019). “Ser educador hoy: de problemas a desafíos pedagógicos”, [Conferencia central en video], en los *Encuentros Regionales de Formación del Programa de acompañamiento a Nóveles Educadores* (CFE). Maldonado y Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://novelesuruguay.cfe.edu.uy/index.php/materiales/26-andrea-alliaud-ser-educador-hoy-de-problemas-a-desafios-pedagogicos>
- Bonder, G. (2009). “Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento”, en *Actas del Congreso Internacional Sare 2008, Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad*, EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz.

- Delory-Momberger, C. (2021). “Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico”, en *Espacios en blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, Vol. 2 Nº 31: 341-350.
- Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). “Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 19, Nº 40: 71-89.
- Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). “La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones”, en *Ejes de Economía y Sociedad*, Vol. 5, Nº8. Facultad de Ciencias Económicas de la UNER.
- Martínez, M. (2020). “Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural”, en Seoane, V. y Martínez, M. E. (comps.), *Derechos humanos, feminismos y educación: interacciones y experiencias*. Rosario: Prohistoria: 71-90.

Experiencias de construcción colectiva para transformar-nos.

Programa de Educación Sexual Integral FHUMYAR-UNR

**MARÍA VERÓNICA ZAMUDIO; MICAELA GIULIANO; MARÍA DOLORES COVACEVICH;
MACARENA CUELLO; PAZ MILANESE; SABRINA MIÑO.**

UNR. Facultad de Humanidades y Artes

veronicazamudio2@gmail.com; micaelagiuliano@gmail.com; dolorescova2020@
gmail.com; macarenacuello459@gmail.com;
pazmilanese@gmail.com; vm15617@gmail.com

Resumen: El presente artículo se enmarca en las experiencias del Programa de Educación Sexual Integral perteneciente a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, al respecto, interesa vincular las actividades desarrolladas desde su inicio, con fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan el lugar político de transformación que se propone. Considerando la importancia de la educación sexual integral (en adelante ESI) en el sistema educativo, es que, la universidad como espacio de producción académica y científica debe generar acciones que acompañen y pongan de relieve a la ESI como forma de darle sentido a discursos y a prácticas que se positionen desde y por los derechos humanos. La ESI trasciende la norma (ley 26.150, 2006) que formaliza el derecho, y se convierte en el instrumento capaz de transformar las condiciones necesarias para una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: Universidad – saberes – Educación Sexual Integral – derechos

Acerca de la experiencia del Programa ESI

El Programa de Educación Sexual Integral de la Facultad de Humanidades y Artes-Universidad Nacional de Rosario es un proyecto presentado y aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad en el año 2019, depende de la Secretaría de Políticas Sexogenéricas. Quienes formamos parte de este programa, estamos convencidxs de la importancia de generar acciones tendientes a potenciar los saberes relacionados con la educación sexual integral (en adelante ESI) en nuestra casa de estudios, como así también, la socialización e intercambio con otros espacios vinculados con la educación, la cultura y la militancia.

Lxs docentes, estudiantes y graduadxs de la Facultad de Humanidades y Artes, estamos formadxs en distintos campos de conocimientos y, con un recorrido en las temáticas referidas a la ESI, nos constituimos como grupo para llevar adelante acciones tendientes a visibilizar la importancia de la ESI en nuestra casa de estudios. Se incorporan, además, durante el 2021, estudiantes del 5to año de la carrera de Ciencias de la Educación como residentas para realizar su recorrido en educación no formal (uno de los requisitos para obtener el título de profesorxs). Las residentas son acompañadas y guiadas por el equipo del programa, quienes les aportan sus saberes y experiencias para sus incorporaciones en las actividades que desarrolla el programa durante el 2021.

La ESI en términos normativos tiene su punto relevante a partir de la sanción de la Ley Nro. 26.150 del año 2006, entre sus aspectos más importantes se destacan el derecho que tienen lxs estudiantes de recibir ESI en todos los niveles del Sistema Educativo y en todas sus modalidades; al respecto, y, si bien no están contempladas las universidades nacionales, sus diferentes espacios que las conforman vienen trabajando en relación con la ESI en temáticas sobre género, diversidades, derechos sexuales, entre otras. En este sentido, equipos de investigación, carreras de posgrado y eventos académicos y de militancia, entre otras acciones, vienen marcando una agenda interesante en los espacios de las universidades. Al respecto, y en el marco de todo lo que se realiza en nuestra casa de estudios, estas acciones nos permiten situarnos en el mismo sentido para constituimos en un espacio abierto y democrático que promueve, instala y visibiliza el compromiso con la ESI.

Uno de los puntos sobresalientes del programa es su vínculo estrecho con la Secretaría de Política Sexo-genéricas, hemos coordinado y generado actividades en conjunto como modo de sustentar un trabajo colaborativo entre ambos espacios. Se realizaron capacitaciones docentes, trayectos de sensibilización en temáticas sobre violencias por motivos de género, conversatorios y charlas sobre ESI, universidad y género, entre otras actividades.

La universidad, sus discursos y currícula, se ligan muchas veces a prácticas conservadoras; no queda exenta y, aunque se manifieste autocrítica, a lo largo de toda su historia ha demostrado que los saberes que allí circulan son androcéntricos y sexistas. La producción y legitimación del conocimiento ha dejado por fuera no sólo a las mujeres sino también a movimientos de la disidencia. Al respecto, las universidades no han podido revertir sus visiones androcéntricas sobre el conocimiento. Es por ello la necesaria revisión crítica en términos epistemológicos que discutan al interior de cada campo de conocimiento, sus métodos de investigación y sus teorías. Para ello, es necesario seguir produciendo una crítica epistemológica de los saberes que se producen al interior de la universidad. Incorporar las experiencias, las prácticas, las investigaciones y sus producciones de aquellos grupos que han sido excluidos en la construcción de conocimiento rompe con la tradición y conservación de modelos anclados en un mundo válido para varones, cis, heterosexuales y blancos. En ese sentido, el programa problematiza los saberes que circulan en la universidad, en nuestra facultad y en nuestras carreras en particular, a través del convencimiento y posicionamiento político y pedagógico de nuestras acciones que se ven materializadas en las actividades que llevamos a cabo. Kush, (1984) sostiene la importancia de la experiencia de lo simbólico en la construcción de la subjetividad. Hay una invitación a recrear y transformar las perspectivas epistémicas existentes y crear nuevas alternativas a partir de prácticas que involucren a docentes, investigadorxs y estudiantes de la universidad, pero fuera de ella también, sumando las experiencias de distintos grupos y espacios que, por sus funciones socioeducativas, comparten con el programa no sólo actividades sino la importancia de generar transformaciones en las instituciones. De esta manera la intención es generar conocimientos con arraigo social, subjetivo, histórico y contextualizado, convirtiéndose en una apuesta profundamente ética y política, que pone a

las subjetividades y corporalidades en situación pedagógica en el centro del escenario, y que, en coherencia con la interculturalidad, propicia el diálogo y la apertura.

Al respecto, el programa generó además de las actividades al interior de nuestra facultad, durante este año, Capacitación en Ley Micaela con estudiantes, docentes y el equipo directivo del Instituto de Educación Superior Nro 22 Maestro Addad de la ciudad de Beltrán y, un taller de sensibilización en género en la cooperativa Rec Tuel (recuperada por sus trabajadorxs) previa firma del convenio entre la Facultad y la cooperativa.

Las acciones llevadas a cabo por el programa trascendieron el círculo más inmediato y se vincularon con otras opciones tendientes a colaborar, socializar y compartir experiencias y saberes en otros escenarios educativos; acordando con Graciela Morgade:

Ningún proyecto vinculado con la ESI es sólo un proyecto del sistema educativo. Es un proyecto que articula diferentes áreas que tienen que ver con la justicia, con la acción social o con el desarrollo social (defensorías, salud). No puede ser que la ESI sea sólo un proyecto educativo porque es insuficiente. La ESI es un proyecto social, es una política pública social que la escuela aislada no puede sostener (Morgade, 2016: 7).

En párrafos anteriores resaltamos el trabajo coordinado con la Secretaría de Políticas Sexogenéricas de nuestra facultad, al respecto, y, para conocer el estado actual de los saberes y prácticas sobre género y sexualidades en las carreras de profesorados y licenciaturas nuestra facultad (Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Música, Antropología, Gestión Cultural y Letras) presentamos al Consejo Directivo y obtuvo su aprobación, un proyecto de investigación que permite conocer en profundidad sobre estos aspectos. El proyecto se denomina “Diagnóstico y Fortalecimiento de Acciones Académicas en Temáticas de Género y Sexualidades”, sus objetivos son: construir un diagnóstico situacional y prospectivo sobre los abordajes en materia de género y sexualidad en las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Artes y propiciar condiciones para institucionalizar la aplicación de los núcleos de aprendizajes prioritarios descritos en la Resolución CFE 340/2018 de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

A principios de este año se incorporaron al programa tres estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación que cursan la instancia de residencia no formal en el quinto año. Nos resulta interesante y necesario ser parte de la co-formación de futurxs profesorxs de Ciencias de la Educación; se estipularon criterios didácticos para el acompañamiento de las residentas en la participación de las actividades que se desarrollaron durante todo el año 2021, se mantuvieron reuniones semanales para acompañar a las residentas en la elaboración de propuestas pedagógicas y su vinculación con las actividades que lleva adelante el programa. Otro de los temas trabajados en cada uno de los encuentros, fue la relación de los aportes en términos de los saberes de la ESI para la reflexión y transversalización en los diferentes espacios curriculares donde las residentas realizaban su práctica docente en instituciones de formación docente. Este aspecto nos parece relevante ya que, incluyó no sólo análisis de programas de las asignaturas sino la posibilidad de incorporar la ESI dentro de sus propuestas didácticas de sus residencias.

Las voces de las Residentas del Programa de Educación Sexual Integral de la FHUMYAR.

A posteriori de la residencia en el Programa, resulta necesario emprender un proceso de reflexión sobre lo acontecido. En primera instancia, ponderamos la posibilidad de capacitarnos en los postulados de la Ley Micaela y profundizar en la perspectiva de la Ley de Educación Sexual Integral. El hecho de llevar adelante o participar en numerosas actividades, hizo necesaria la lectura (individual y compartida), el estudio y reflexión de gran cantidad de bibliografía, lo que lo hizo sumamente enriquecedor para nosotras.

En segunda instancia, valoramos la ganancia experiencial que supuso la organización, planeamiento y coordinación de los talleres en el ISP n° 22. Esto implicó perfeccionar nuestras habilidades para comunicarnos con los demás, tanto para oír sus puntos de vistas como para hacer claro y entendible los nuestros. Lo dicho, propició un gran crecimiento personal y una ganancia de confianza en la propia tarea, que no hubiese sido posible sin la participación en las actividades previas en el marco del programa.

En tercera instancia, capitalizamos la oportunidad que supuso acercarnos a una institución real y compleja, aproximarnos a sus problemáticas, conversar con sus actorxs, introducirnos en sus dinámicas, reconocer su cultura, entre muchas otras. Consideramos que lo referido constituye un importante aprendizaje de cara al futuro desempeño de nuestro rol profesional.

Referido ahora a nuestra participación en el Programa de ESI a lo largo de siete meses, en el marco de la Residencia formal, y vinculándolo a nuestra formación como profesoras en Ciencias de la Educación, consideramos que constituyó, sin duda, una instancia de crecimiento. Afirmamos esto por tres motivos:

En primer lugar, nos permitió participar en experiencias que nos vincularon con roles y ámbitos de acción que nuestro título, y sus incumbencias, avalan pero que no suelen tener tanta difusión y rara vez se vivencian en el transcurso de la formación. Así, a partir de nuestra residencia en el programa, pudimos entrar en contacto con ámbitos que exceden la educación formal y contactarnos con otras posibilidades y contextos en los cuales podremos desenvolvernos como futuras profesionales. Esta orientación para vincularse con ámbitos diversos y propiciar en estos y desde estos la construcción de conocimiento aparece en los objetivos del programa y, efectivamente, se ubica como horizonte de sus acciones.

En segundo lugar, y muy vinculado a lo anterior, el programa nos posibilitó aproximarnos a uno de los pilares de la universidad que, entendemos, a menudo resulta depreciado y que es la extensión universitaria entendiendo a ésta, junto con Medina, como un proceso que “tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social” (...) y “que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular” (Medina, 2018).

En tercer lugar, pero no menos importante, creemos que el tiempo durante el cual residimos en este espacio nos dio la posibilidad de comprender el punto en que, como futuras profesionales de la educación, no podemos desconocer la concepción

política del acto de educar y, en ese sentido, el compromiso que ello implica. Esta instancia nos permitió dimensionar la necesidad de tomar posición y militar aquellas causas que, desde la educación, consideremos justas. En este caso, la visibilización y cumplimiento de la ley de ESI en tanto derecho de todxs lxs estudiantes, siempre bajo el halo de la interseccionalidad que articula sentidos de género con las determinaciones económicas, de clase, étnicas, generacionales (Morgade, 2019).

Ello necesariamente nos posiciona desde la perspectiva de los DD. HH. y su vinculación con la ESI, reconociendo, como bien señala Eleonor Faur (2007), la responsabilidad de igualar el acceso a los recursos, oportunidades información y formación. Se trata de un derecho de estudiantes y docentes y, además y por ello, una responsabilidad del Estado.

Conclusiones

Partiendo de considerar a la ESI como militancia y posicionamiento político y pedagógico, consideramos que las actividades realizadas durante el período 2020-2021 nos aportan un marco de referencia como grupo de trabajo en el espacio de la facultad, permitiéndonos en primer lugar: reconocer el impacto y la concreción de los objetivos propuestos cumplidos y, en segundo, la posibilidad de seguir aportando y posicionando los saberes de la ESI en el marco de los derechos. Por lo expuesto, sostenemos que la ESI es un derecho, el sustento político que marca nuestras acciones y nuestros proyectos en las instituciones donde transitamos. Es, la defensa de vivir nuestra sexualidad libre de prejuicios, de sentirnos libres y con la autonomía necesaria para poder elegir, es por ello, que, este programa posibilita y habilita una visión de la ESI que permite de-construir visiones sexistas, patriarcales y androcéntricas, entre otras, para sostener y posicionarnos desde los derechos humanos. Al respecto podemos afirmar de la misma manera que la ESI es una política de inclusión para alcanzar una educación sexuada justa (Morgade, 2016). En este sentido estamos convencidxs que los espacios que representan al estado, en este caso la universidad, debe procurar e intervenir sobre acciones que garanticen la ESI.

Actividades realizadas período 2020-2021

Ciclo de entrevistas institucionales e interinstitucionales:

- “Políticas de cuidado para la igualdad de género en el marco de la pandemia” Karina Batthyány, secretaria ejecutiva de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) Entrevistadoras: Entrevistadoras: María Verónica Zamudio (Directora Programa ESI-FUMHYAR-UNR) Natalia Coccia (Secretaria Políticas Sexogenéricas-FHUMYAR-UNR)- Organiza: Programa de Educación Sexual Integral-Facultad de Humanidades y Artes-UNR y Secretaría de Políticas Sexogenéricas-Facultad de Humanidades y Artes-UNR.

- Entrevista interinstitucional: “Redefiniciones de las vulnerabilidades en tiempos de pandemia. Preguntas feministas por la reproducción el cuidado y las resistencias” Silvia Federici escritora, profesora y activista feminista italo-estadounidense. Entrevistadoras: Natalia Coccia (FHUMYAR-UNR-ARG) María Verónica Zamudio (FHUMYAR-UNR-ARG) Kenia Cardoso (UFABC-Brasil) Rhaysa Ruas (UERJ-Brasil). Coordinadoras: María Dolores Covacevich (FHUMYAR-UNR-ARG) Vanesa Oliveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie-Basil). Organizan: Programa de Educación Sexual Integral-Facultad de Humanidades y Artes-UNR(ARG) Secretaría de Políticas Sexogenéricas-Facultad de Humanidades y Artes-UNR (ARG) Universidade Presbiteriana Mackenzie (BRA).

Ciclos de Conversatorios:

- “ESI, violencia de género y protocolos en instituciones de Educación Superior” Dra. Analía Aucía Facultad de Derecho-UNR, Dra. Beatriz Introcaso Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura-UNR, Psic. Cecilia Paredes Facultad de Ciencias Bioquímicas Y Farmacéuticas-UNR, Prof. Natalia Coccia Facultad de Humanidades y Artes-UNR, Dra. Luciana Seminara Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Organiza: Programa de Educación Sexual Integral-Facultad de Humanidades y Artes-UNR

- “Feminismo, Universidad y Formación Docente en Latinoamérica” Graciela Morgade-Argentina, Marisa Belaustegui-Goitia-México, Marcela Contretas-Costa Rica, Rafael Blanco-Argentina. Coordinación: Euge Grotz-Mariposas Mirabal-UBA y Didac Terre-PUDS-UNR.

- “Políticas de Educación Sexual en Latinoamérica” Rosario Olivares-Chile, Soledad Deza-Argentina, Denise Sepúlveda-Brasil, Liliana Celiberti-Uruguay. Coordinación: Paola Gracioli-Asamblea Permanente por la ESI-Rosario y Micaela Giuliano-Programa de ESI-FHUMYAR-UNR. Organizan: Programa de ESI-FHUMYAR-UNR, Mariposas Mirabal-UBA, Escuela de Ciencias de la Educación-FHUMYAR-UNR, Programa Universitario de Diversidad Sexual-UNR, Secretaría de Políticas Sexogenéricas-FHUMYAR-UNR, Asamblea Permanente por la ESI-Rosario).

- “ESI y Artística: pensar la transversalidad como horizonte” Prof. Verónica López Tesore (FHUMYAR) Dra. Sabina Florio (FUMYAR) Dra. Mariana Borlotti (FHUMYAR) Prof. Cyntia Blacona (FHUMYAR). Coordina: Casta Castagnaviz (Programa de Educación Sexual-FHMYAR). Organiza: Programa de Educación Sexual Integral-Facultad de Humanidades y Artes-UNR.

Capacitaciones (internas, transferencias y vinculación con otras instituciones):

- Capacitación interna (FHUMYAR) participación del Programa de ESI en el módulo titulado “Sesgo sexista en el quehacer docente” en el curso de capacitación asincrónica a docentes de la Facultad sobre “Capacitación en género y violencia contra las mujeres” en el marco de la adhesión de nuestra Facultad a la Ley Micaela N° 27.499 (Res N° 297/19). Organizado por la Secretaría de Políticas Sexogenéricas, la Comisión de género, sexualidades y disidencias, el Área de atención.

- “La ESI en el Nivel Superior, transversalidad y relaciones entre la formación disciplinar y los espacios específicos de formación en ESI”. Instituto de Educación Superior N° 22 “Maestro Addad”- Fray Luis Beltrán-Santa Fe. Dictantes: Prof. Elvira Scalona (Programa ESI-FHUMYAR) y Prof. Melina Mailhou (Programa ESI-FHUMYAR). Organiza: Programa de Educación Sexual Integral-FHUMYAR.

- “La ESI como derecho de las infancias: Eje transversal y prioritario de la Formación Docente”. Escuela Normal Superior N°37 Alcorta-Santa Fe. Dictantes: Prof. María Verónica Zamudio (Programa ESI-FHUMYAR) y Prof. María Eugenia Talavera (Programa ESI-FHUMYAR)

“La ESI: una herramienta fundamental para prevenir las violencias por motivos de género”. Escuela Normal Superior N°37 Alcorta-Santa Fe. Dictantes: Lic. María Dolores Covacevich (Programa ESI-FHUMYAR) y Prof. Joaquín Paul (Programa ESI-FHUMYAR).

- Talleres de sensibilización sobre Ley Micaela en el Instituto de Educación Superior N° 22 “Maestro Addad”- Fray Luis Beltrán-Santa Fe. Duración cinco meses. Coordinadoras: María Dolores Covacevich, Natalia Coccia, Micaela Giuliano, Joaquín Paul, María Verónica Zamudio y residentas Paz Milanese, Valeria Miño y Macarena Cuello.

- Talleres sobre género, sexualidades y diversidad en la Cooperativa Rec Tuel. Coordinadoras: Natalia Coccia, María Dolores Covacevich y Casta Castagnaviz, con participaron de las residentas, Valeria Miño, Paz Milanese y Macarena Cuello.

- Taller en la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Artes sobre Educación Sexual Integral a cargo de las residentas, Valeria Miño, Paz Milanese y Macarena Cuello.

Eventos académicos:

- VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género | II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. Organiza: Programa de ESI-FHUMYAR-UNR, Mariposas Mirabal-UBA, Escuela de Ciencias de la Educación-FHUMYAR-UNR, Programa Universitario de Diversidad Sexual-UNR, Secretaría de Políticas Sexogenéricas-FHUMYAR-UNR, Asamblea Permanente por la ESI-Rosario).

Referencias Bibliográficas

Faur, E. (2007). “Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad”, en *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Ministerio de Educación. Dirección de Planeamiento, GCBA.

Kusch, R. (1982). “Reflexión sobre la cultura”, en *Fichas de Megafón N° 4*. Centro de estudios Latinoamericanos.

Medina, J. y Tomassino, H. (comps.) (2018). *Extensión crítica. Construcción de una Universidad en contexto*. Rosario: UNR editora.

Morgade, G. (2016). “Cuerpos sexuados en la escuela secundaria: política y políticas en una escuela que deviene otra”, en Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como*

- políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado.* Buenos Aires: Crujía - Stella - La Salle.
- (2019). “La educación sexual integral como proyecto de justicia social”. *Descentralada*, 3 (1), e080 (marzo-agosto). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/25457284e080>

Cuerpo, género y sexualidad como construcciones sociales: Una tríada conceptual relevante para la Formación Docente y la Educación en Derechos

CLARA B. BRAVIN; MACARENA GÓMEZ TORTOSA

UBA. Facultad de Filosofía y Letras

cbravin2001@yahoo.com.ar; macarena_gztortosa@hotmail.com

Resumen: Este trabajo examina las condiciones en las que el sistema educativo construye cuerpos y subjetividades. Producto de lecturas y discusiones que profundizan el estado de la situación y el marco teórico del proyecto FILOCYT *Significados y Percepciones sobre el Cuerpo, el Género y la Sexualidad en la Formación Docente: estudio de caso en la C.A.B.A.*, aspiramos a visibilizar la importancia de la formación docente en la tríada cuerpo, género y sexualidad para una educación en derechos. El objetivo general del proyecto es explorar y caracterizar los significados y percepciones que profesores de distintas carreras de un ISP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires elaboran, reconstruyen y re-significan acerca del cuerpo, lo femenino/masculino y la sexualidad, dando cuenta de los estereotipos que prevalecen en las distintas carreras. A partir de las narrativas docentes pretendemos captar la importancia que se adjudica a la formación en temas de género, cuerpo y sexualidad, a fin de elaborar tipologías e hipótesis. El diseño metodológico consiste en un estudio de caso único, (un ISP de la C.A.B. A), triangulando información cuali/cuanti y otras fuentes de datos.

Teóricamente nos centramos en los estudios sociales que abordan los procesos de construcción social del cuerpo y la subjetividad.

Palabras clave: cuerpo, género y sexualidad – formación docente – educación y derechos humanos – biopoder.

El cuerpo como construcción social en las ciencias sociales: estado de la situación

En los '60, el cuerpo reclama especial atención de la mano de la liberación femenina, desbloqueándose un nuevo campo de saber (Bravin, 2007, 2013; Sabido Ramos, 2010). Los estudios sociales sustentan el carácter social del ser humano, en tanto producto de un proceso sociohistórico en el que se constituyen las estructuras de la subjetividad/cuerpo. Conceptos del campo socio-antropológico tales como: "socialización/ser-social" (Durkheim, 1965), patrones culturales, normalidad/anormalidad" (Benedict, 1971), "personalidad/cultura" (Linton, 1970), "personalidad básica" (Kardiner, 1975), se suman a los aportes sociológicos de Simmel (1939) y Elías, (1993^a). Contemporáneamente, el constructivismo estructuralista de Bourdieu (1990, 1997), la microsociología de Erving Goffman y la perspectiva genealógica de Foucault (1989), nos aportan categorías centrales para pensar el cuerpo/subjetividad.

Los estudios de Mauss (1979) sobre la noción de persona, las técnicas corporales y las emociones y otros estudios (Knauft, 1992; Boltanski, 1975; Goffman, 2006), muestran que la posición social, la cultura, el rango, el sexo y la edad, etc., se encarnan en el cuerpo socialmente tratado estructurando la subjetividad simultáneamente.

La concepción dualista acerca de la persona se expresa también en la simbolización dicotómica de los géneros (Bourdieu, 1999, 2000; Le Breton, 2002).

La sociología histórica nos informa que, en el siglo de Pericles, la desnudez pública de los hombres -en oposición al recato de las mujeres relegadas a la vida doméstica- equivalía al derecho ciudadano a la palabra, representaba el derecho a exponer ideas y discutir los asuntos de la *polis*. En ella las jerarquías y dinámica sociales se centraban en la forma en que se concebía el cuerpo humano. El calor cumplía un papel fundamental, y concentraba todas las cualidades positivas, como la virilidad, la fuerza, al igual que toda actividad que generara calor, entre ellos la palabra y el debate en el ágora. (Sennett, 1997; Bourdieu, 2000). De allí provienen expresiones corrientes tales como “debates calurosos”. Si bien estas concepciones pasaron a la Edad Media, fueron reconfiguradas al interior del catolicismo, para el cual la sexualidad -asociada principalmente a la naturaleza femenina- la risa y la gesticulación eran reprobables, de la misma forma que se reprobaban los disfraces y el travestismo (Bajtín, 2003; Le Goff, J y Truong, N, 2005). Es hacia el siglo XII que la Iglesia católica va a predicar que la carne y el espíritu pertenecen a distintos mundos, el del pecado y el de Dios respectivamente. Sin embargo, en el Medioevo cuerpo y hombre no son cosas sustancialmente distintas (Le Breton, 2000).

Ya en el siglo XVII el cuerpo se va a separar simbólicamente del hombre, del cosmos y de la comunidad, indicando con ello el ingreso a un periodo histórico centrado en la racionalización, el individualismo (Descartes, 1980), y el desarrollo científico. Como parte de este proceso histórico de racionalización y secularización del saber, el cuerpo se constituye en objeto de conocimiento científico, biomédico, entrando así en el campo de la racionalidad instrumental de la Modernidad bajo el modelo cartesiano (Foucault, 1989).

Pese al imperio de la ciencia moderna, el desarrollo relativamente tardío de las ciencias sociales no impidió que persistiera un hecho históricamente dado y constatado: las sociedades patriarcales han considerado legítimas determinadas formas de presentación personal (Goffman, 2006) funciones y prácticas sociales para los géneros femenino y masculino, aún en las sociedades ilustradas de la modernidad tardía. Es así como varones y mujeres, pese a ser parte de una misma historia social, difieren en relación con la singularidad histórica de las experiencias y significados ligados a sus cuerpos.

La fertilidad femenina parece ser una constante de la dominación masculina y aún en nuestros días la maternidad sigue siendo un mandato social casi ineludible para muchas mujeres. La docencia, profesión intrínsecamente femenina en nuestro país (Morgade, 1997, 2008; Palermo, 2012) se asocia frecuentemente con la función maternal. Los problemas relativos al género, la sexualidad y las formas diferentes de violencias y discriminación han generado una diversidad de trabajos: estudios sobre educación sexual y embarazo adolescente (Fainsod, 2011); violencia contra la mujer al interior de la familia, en las prácticas obstétricas (Colombo, 2006) y en diferentes etnias (Hirsch, 2008); el cuerpo en las prácticas escolares (Tarruella y Lidia Rodríguez, 2008; Muñoz, 2008, entre otros) así como estudios realizados en el campo de la formación y las prácticas docentes (Tenti Fanfani, 2007; 2010, Bravin, 2015) dan cuenta del vínculo entre educación, sexualidad, cuerpo/subjetividad y género.

El cuerpo es la realidad omnipresente que liga los avatares de las elecciones sexuales, la experiencia social y subjetiva del propio transitar corpóreo por el mundo de la vida, las valoraciones y prácticas sociales que nos sujetan a formas de vida estereotipadas, desiguales, y discriminatorias.

Niños y jóvenes como sujetos de derechos

El punto nodal de este trabajo es discutir la construcción del cuerpo y la subjetividad en el sistema educativo, enfatizando los aspectos que hacen a los niños y jóvenes que interpelan a las instituciones educativas, en tanto que sujetos de derecho. Esperamos, a partir del desarrollo de este trabajo, visibilizar la importancia de la formación docente en la tríada cuerpo, género y sexualidad para una educación en derechos.

La Convención Internacional de los derechos del niño que entrará en vigor en setiembre de 1990 inaugura una nueva etapa en lo atinente a la niñez y a las concepciones que configuran su estatuto moderno. En nuestro país desde fines del año 2005 existen leyes destinadas a la protección integral de los niños y jóvenes.¹

Las instituciones educativas cumplen un rol fundamental al enseñar y practicar el respeto por los niños y jóvenes como sujetos de derechos. El año 2006 marca un momento crucial en relación con estos derechos. Comenzando con la Ley de Educación Nacional 26206² y la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral.

Durante el año 2006 se sanciona la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), la cual establece que en todas las escuelas y en todos los niveles debe dictarse educación sexual desde un enfoque integral. A partir del 2008, se crea el Programa Nacional de ESI y el Consejo Federal de Educación estableciendo lineamientos curriculares para todos los niveles de educación. Estos tres dispositivos, demandan que la enseñanza de la educación sexual debe ser definida como la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Morgade *et al.*, 2011) En concordancia con ello, se establece que debe existir una perspectiva de género y de derechos humanos. Dicho enfoque, realiza una fuerte ruptura en relación con la educación sexual tradicional, ya que dictamina que su enseñanza no debe ser reducida a un espacio de taller o a las áreas de Biología y Educación para la Salud, sino que debe ser enseñado de un modo transversal, habilitando, de esta forma, dicha enseñanza desde los docentes de distintas asignaturas.

En la medida que las formas de castigo y punición se han vuelto más flexibles dado que se reconoce a niños y jóvenes como sujetos de derecho, ciudadanos que tienen derecho a ser escuchados, podemos decir que el sistema educativo argentino tiende a la democratización de las relaciones sociales dentro de la escuela, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX. No obstante, los mecanismos de poder “productivos”

¹ El 20 de noviembre de 1959, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU.

² Sancionada el 14 de diciembre del 2006, tiene como objetivo la regulación del derecho a enseñar y aprender comprendido por el artículo 14 de la Constitución Nacional

siguen vigentes. Desde nuestro enfoque, todos estos mecanismos constituyen formas de gestión de las poblaciones, formas de un biopoder que posibilitan individualizar y clasificar a los sujetos.

Paradójicamente, a la vez que se protegen y reconocen los derechos de los niños y jóvenes, cada vez más comportamientos “anormales” infantojuveniles son “detectados” por una red de especialistas y no especialistas que diagnostican nuevas patologías para las que los laboratorios ya tienen nuevas drogas ¿curativas?

Uno de los dispositivos que juntamente con la institución educativa producen subjetividad y constituyen formas de dominación disimuladas, es la medicalización creciente de los comportamientos, que se extiende a través de las instituciones, especialmente la escolar. Si bien insistimos que, por un lado, los niños y jóvenes han sido sujetos de derecho y la escuela es uno de los organismos estatales que custodia esos derechos, por el otro, las técnicas de gobierno de la población pueden disponer mecanismos medicalizantes para controlar y normalizar los comportamientos de las personas, contribuyendo a un sistema de exclusiones. De allí que la escuela reciba el impacto cambiante y pendular de las diferentes políticas de los gobiernos de turno.

El discurso médico parte de la concepción del cuerpo como mecanismo. Cuerpo máquina cartesiano que acompaña las concepciones biologicistas de la persona humana (Bravin, 2015). Adicionalmente y en la medida en que el Hospital dejó de ser una institución eminentemente religiosa donde las personas iban a morir, para secularizarse y convertirse en una institución terapéutica, el médico fue investido de autoridad social y moral. Su autoridad abarca ahora otros aspectos relativos al hábitat natural y social, siendo este discurso el que legitima las concepciones sobre el cuerpo, el género y la sexualidad (Foucault, 1996) y legisla en gran medida los comportamientos. La medicalización extendida ya a todos los espacios sociales ha contribuido a definir socialmente los roles y características de mujeres y hombres. Por ello, cuando examinamos las significaciones atribuidas a lo femenino vemos que, como plantea López Sánchez (2013), hay un discurso médico aún poderoso derivado de la medicina hipocrática y galénica, así como de la biología. Este ha sustentado la idea de una naturaleza femenina anclada en aspectos fisiológicos, constituyéndose el útero en el núcleo orgánico del cual parte un conjunto de supuestos sobre la femineidad. Se ha reducido al género femenino a sus características anatómicas y por tanto a la función de procreación. De allí se han derivado tanto patologías propias del género como atributos pretendidamente femeninos como la emocionalidad y la histeria. Esta prescindencia de los factores sociohistóricos relativos a lo que es la persona y el cuerpo humanos lleva a esencialismos dramáticos. Este saber que se instrumenta para normalizar y enderezar conductas es el que posibilitará la emergencia de un poder productivo de cuerpos dóciles y subjetividades sumisas. Y la escuela moderna contribuirá privilegiadamente a consolidar ese poder.

En nuestros días, la demanda de reconocimiento y respeto por la diversidad sexual, el derecho sobre el propio cuerpo de las mujeres, el derecho de niños y jóvenes a la ESI, entre otros, requiere que el Estado a través de la educación y la formación docente cuestione el reduccionismo biológico con que se consideran los cuerpos, el género y la sexualidad.

Cuerpo, género y sexualidades en la educación argentina

La revisión de investigaciones empíricas -al momento de escritura de este trabajo- relativas a las concepciones de docentes y formadores de docentes sobre cuerpo, género y sexualidad- nos acerca una multiplicidad de trabajos que postulan la necesaria imbricación entre género y ESI. Más difícil ha sido hallar trabajos que profundicen y dimensionen el cuerpo relacionado con la sexualidad y el género. Si bien se ahonda teóricamente en las relaciones intrínsecas entre sexualidad y género, el desarrollo conceptual en lo que hace al cuerpo socialmente tratado es más pobre. El dimensionamiento sociológico del cuerpo como construcción social, - además de llevar a comprenderlo más allá de sus dimensiones bio-organicistas y en relación con la génesis social del género y la sexualidad, - es a nuestro entender de sustancial importancia para desanudar los anclajes esencialistas naturalizados en nuestra cultura.

En la mayoría de los trabajos relevados tanto de publicaciones en libros, revistas y actas de reuniones académicas (Morgade, 2009; Torres, G, 2013; Kornblit, Sustas, Di Leo, 2014; Kohen y Meinardi, 2014; Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca, 2015, Lavigne, L, 2016; Talani y Viotti, 2017) se postula un nexo nodal entre el enfoque de género y la educación sexual integral. Talani y Viotti al igual que Martínez Ortiz, M. (2019), se centran en tematizar cuerpo y género en la formación docente; otros artículos centrados específicamente en la ESI abordan las significaciones y prácticas educativas, (López Tessore y Arce, 2015) y la evaluación de las acciones de capacitación (Carrique, Llanos, Moons y Nogales (2015)). No obstante, el cuerpo aparece, en general, en forma subordinada y mayormente relacionado con temas de salud y cuidado en temas de sexualidad. Otros artículos/papers relevados enfatizan la importancia de las políticas públicas y el Estado en relación con la promoción de los derechos de niños y jóvenes (Salgueiro, 2019; Torres, G, 2013); otros, como la tesis de Lavigne, ya mencionada, señalan los dispositivos del biopoder en la producción de las sexualidades a partir de la escuela. El trabajo de Kornblit *et al.* muestra que:

las propuestas teóricas transmitidas en el curso retoman en muchos casos concepciones con las que los docentes ya cuentan en relación con el género y la sexualidad. Mientras que por otra parte cuando reflexionan sobre experiencias personales y profesionales persisten los tabúes universales (2014: 175).

A modo de conclusión

El cuerpo, por la inmediatez de la evidencia biológica nos retacea su realidad sociohistórica y cultural. La revisión que hemos realizado muestra que una parte importante de los estudios revelan percepciones del cuerpo que se limitan a registrar estereotipos estéticos o signos relativos a los estereotipos de género, sin plantear sustantivamente una visión sociohistórica del cuerpo humano, de las distintas formas de percibir y experimentar la corporeidad y los distintos usos del cuerpo en la diversa humanidad. Del mismo modo en que han desnaturalizado el cuerpo, las ciencias

sociales han puesto de relieve la lentitud de las transformaciones en las estructuras subjetivas, siempre sujetadas a las evidencias y las certidumbres primeras, sin mediaciones. La persona concebida/percibida comúnmente como esencia inmutable, (visión cartesiana dominante y persistente, en la que se fragmenta el “ser” en cuerpo y alma/psique/subjetividad), se constituye en obstáculo insalvable para comprender que tanto el cuerpo como la personalidad tienen aspectos sociales que son fundamentales. Existe un cuerpo humano que es “social” y una personalidad que también es “social”, esto es, ambos son constructos sociohistóricos, irreductibles a sus aspectos biológicos. Incluso algunas corrientes de la medicina cuestionan también la visión cartesiana de la persona humana, de su organismo, de su corporalidad, en la comprensión de que no es posible concebir realidades inconexas, una inmaterial y otra, material.

En consideración de lo dicho, sostenemos que de la misma forma que el enfoque de género es fundamental en la educación sexual, la comprensión del hecho del cuerpo socialmente tratado es crucial para entender los procesos socioculturales imbricados en los significados y percepciones atribuidos a la sexualidad y la construcción del género. En este punto creemos que queda clara la relevancia que tiene, para la formación docente y la educación en derechos, el estudio en clave sociohistórica, del cuerpo, configurándose así una tríada conceptual: cuerpo, género y sexualidad. Y en este punto, el sistema educativo moderno tensionado entre el poder disciplinario y la crítica emancipadora de la ilustración, hoy se encuentra ante la necesidad de una transformación radical.

Las llamadas sociedades salariales que, desde mediados de la década de los 50 del siglo XX, con la declaración de los derechos humanos de 1948, vivieron 3 décadas de bienestar, están en crisis, pero nos dejaron un legado fundamental. La democracia republicana de los estados nacionales en y con los que surge la escuela moderna se ha ampliado: ya no se trata solamente de la democracia formal, sino de la efectiva realización de los derechos humanos. Ello trasciende el mero derecho al voto y nos reenvía a las condiciones en que los sujetos se realizan como seres humanos, en todas sus dimensiones.

En medio de lo que Elías llama “proceso des-civilizatorio”, una tercera revolución tecnológico-industrial y el vaivén entre políticas keynesianas, de estado de bienestar y políticas neoliberales, se da un proceso creciente de empoderamientos de los sectores más vulnerables, entre ellos niños, jóvenes y mujeres, y la subsecuente ampliación de derechos. La educación, como parte del aparato institucional del Estado se ve interpelada a responder a nuevas demandas en cuestión de derechos humanos. Como parte de un proceso democratizador e igualador que la incluye sustancialmente, la formación docente puede contribuir a generar condiciones favorables para futuras generaciones más integradas, lúcidas, empoderadas y conscientes de sus derechos.

Referencias Bibliográficas

- Bajtin, M. M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. España: Alianza Universitaria.
- Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A.
- Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferis.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- (2000). *La Dominación Masculina*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bravin, C. (2007). “Cuerpos, subjetividades y educación: aportes de la sociología clásica a los desarrollos actuales”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Fac. Filosofía y Letras. UBA*. Nº 25, Año 25, (agosto).
- (2013). “Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas teóricas y nuevos desafíos”, en Kaplan, C. (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores: 253-273.
- (2015). *Desarrollos para una teoría de la construcción social del cuerpo y la subjetividad en el campo educativo. Estudio de caso sobre la Institución y el sujeto en acto en el campo de la Formación Docente*. Tesis doctoral en Educación (mimeo). UBA.
- Carrique, V. et al. (2015). *Evaluación de acciones de capacitación del programa nacional de educación sexual integral*. Salta: UNSa Fac. de Ciencias Humanas. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-informe-unsafe-final.pdf>
- Colombo, G. et al. (2006). “Violencia familiar contra la mujer en las etapas de embarazo, parto y puerperio. La mirada de los profesionales de un servicio público de maternidad y obstetricia”, en *Revista Argentina de Sociología*, Nº 7, Año 4.
- Descartes, R. (1980). *Tratado del hombre*. Madrid: Editora Nacional.
- Durkheim, É. (1965). *Sociología y Educación*. México: FCE.
- Elías, N. (1993a). *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: FCE.
- Fainsod, P. (2011). “Maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana”, en Felitti, Karina (coord.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hirsch, S. (2008). *El cuerpo por asalto: la amenaza de la violencia sexual en el monte entre las mujeres tobas del oeste de Formosa*. Buenos Aires: Biblos.
- Kardiner, A. (1975). *El individuo y su sociedad*. México DF: FCE.
- Knauft, B. (1992). “Imágenes del cuerpo en Melanesia: sustancias culturales y metáforas naturales”, en Feher, M.(coord.) *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte tercera*. España: Taurus ediciones.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2014). “Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral”, en *Actas del V coloquio internacional interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género*. Mendoza: Fac. de Ciencias Políticas y Sociales. Disponible en: https://www.academia.edu/10536549/Pensar_e_impiar_los_cuerpos_en_educaci%C3%B3n_sexual_integral

- Kornblit, A. et al. (2014). "Género, derechos sexuales, biografía y escuelas: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina", en *Educação e Sociedade*. Editorial: Universidade Estadual de Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedad, Vol. 35. Campinas: 161-178. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100010&lng=en&nrm=iso&tlang=es
- Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La ESI en Bs. As. como política de gestión de la sexualidad juvenil.* Tesis de Doctorado. Buenos Aires: UBA. Disponible en: http://repositorio.filos.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba_ffyl_t_2016_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Le Breton, D. (2000). *Antropología del cuerpo y Modernidad.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2002). *La sociología del cuerpo.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Goff, J. y Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media.* Buenos Aires: Paidós.
- Linton, R. (1970). *Estudio del hombre.* México: FCE.
- López Sánchez, O. (2013). "La pertinencia de una historia de la construcción emocional del cuerpo femenino en México entre 1850-1910. Abordaje desde el construccionalismo social", en *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad.* Nº12, Año 5: 51-64. Disponible en: <http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/359/353>
- Lopez Tessore, V. y Arce, I. (2015). "Significaciones y prácticas educativas en torno al Programa Nacional de Educación Sexual Integral: Una experiencia educativa desde la antropología de género", en las actas de las XIII Jornadas rosarinas de antropología socio-cultural. Rosario: UNR. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/5444>
- Martínez Ortiz, T. (2019). "Experiencias y desafíos en torno a la incorporación de la perspectiva de género y la E.S.I en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la UNGS", en las *Actas de las XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública.* Ensenada: UNLP. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13590/ev.13590.pdf
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología.* Madrid: Tecnos.
- Morgade, G. (1997) (comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930).* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- (2009). "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes", en Villa, A. (comp.), *Cuerpo, sexualidad y socialización, Intervenciones e investigaciones en salud y educación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. et al. (2015). "Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en Biología y ciencias de la salud", en *Bio-grafía. Escritos sobre biología y su enseñanza,* Vol. 9, Nº16, (enero-junio):149–167. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/4506/3720>
- Muñoz, L. (2008). "Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial", en *Estudios Pedagógicos*, Vol. 34, Nº2. Valdivia:115-136.
- Palermo, A. (2012). "Estrategias y Proyectos profesionales de las estudiantes de carreras "masculinas""", en *De Prácticas y discursos.* Centro de Estudios Sociales. UNNE, Vol. 1, Nº1.
- Salgueiro, R. (2019). "La ESI como intervención estatal y la construcción de roles de género", en las *Actas de las XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.* Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-023/506>

- Sabido Ramos, O. (2010). "El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en América Latina: intereses temáticos y proceso de institucionalización reciente", en *Sociológica*, Vol. 26, N°74. México: 33-78.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid: Alianza.
- Talani, P. y Viotti, M. (2017). "Cuerpos juveniles y educación sexual en la formación docente. Tejiendo relaciones de género equitativas", en *La Aljaba*, Vol. 21, N° 21. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/3482/3458>
- Tarruella, N. y Rodríguez, B. (2008). "La mirada en la organización corporal del/la docente", en *Pilquen. Sección Psicopedagogía*. N° 5, Año 10.
- Tenti Fanfani, E. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente", en *Educação & Sociedade*, Vol. 28, N° 99 (mayo-agosto): 335-353.
- Torres, G. (2013). "Identidades de género, sexualidades y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral", en *Contextos Educativos*. N° 16, La Rioja: 41-54.

Concepciones sobre sexualidad en docentes del profesorado de Educación Primaria del ISFD 54 de Florencio Varela expresados en los contenidos que se abordan desde la Educación Sexual Integral

DI FRANCO MIRIAM

I.S.F. N°54

miriamdfranco@gmail.com

Resumen: Esta investigación pretende dar a conocer las concepciones sobre sexualidad que expresan los/as docentes, reflejados en los contenidos desarrollados desde la ESI, y planteados en los Lineamientos Curriculares Nacionales que responden a la Ley 26.150.

Se analizan datos obtenidos a partir de encuestas realizadas sobre una población de 65 profesores/as, de los/as cuales responden 32. Los/as mismos/as forman parte del equipo docente del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°54 de Florencio Varela de la Provincia de Buenos Aires.

Los resultados muestran que quienes reflejan en los contenidos seleccionados una concepción de sexualidad biologicista o biomédica, en su mayoría son docentes de más de 50 años, y con mayor antigüedad en la profesión. En contraposición, los/as docentes menores de 50 años, y con menor antigüedad, se identifican en su gran mayoría con el enfoque de Género y jurídico.

Si bien prevalece en las elecciones de los/as docentes el enfoque de Género y jurídico, se considera necesario actualizar, reforzar y mantener la formación de los/as profesionales del nivel, con información adecuada y pertinente que responda a la Educación Sexual Integral con perspectiva de Género.

Palabras claves: concepciones sobre sexualidad – docentes del profesorado del nivel primario – lineamientos curriculares para la ESI – enfoques – ESI con perspectiva de género.

Introducción

En muchas ocasiones, en charlas informales con diferentes colegas que forman parte de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, y a partir del intercambio de ideas en relación a la Educación Sexual Integral, se han detectado comentarios como “esos temas no los trabajo con los estudiantes porque ustedes los/as de biología saben mucho más que nosotros/as”, “hablar de sexo no es mi tema ni me corresponde porque no es parte de mi materia”, “los/as estudiantes ya son grandes para que yo les hable sobre sexualidad” “No me siento preparado/a para hablar de sexo”.

Britzman llamará a este tipo de declaraciones “pasión por la ignorancia”. Expresiones como: “yo no sé nada de eso”, “eso no tiene nada que ver conmigo”, sustentan la labor de la ignorancia” (en flores, 2008: 18)

Es evidente que estos dichos sugieren un desconocimiento, o en parte, de los contenidos que desde la ESI se abordan, y que están explicitados en los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150, interpretándose que los mismos se vinculan con la concepción de sexualidad reducida al desarrollo desde su dimensión biológica anatómico-genital y con una finalidad reproductiva, dejando de lado otras dimensiones como la socio-histórica y cultural,

psicológica, afectiva, y jurídica, manteniendo al margen la perspectiva de género, la diversidad, y los derechos de las personas de vivir y expresar su género y orientación sexual.

En torno al significado de esta idea, se tomará en cuenta la concepción de sexualidad, para identificar el enfoque con el que los docentes se relacionan, ya que esta idea es el pilar fundamental de la ESI, y su interpretación impregnada de múltiples variables, podrían ejercer una influencia en la selección y enseñanza de diferentes contenidos en el Profesorado de Educación Primaria. Giordan y De Vecchi (1988), conciben las concepciones como:

Un marco asimilatorio a partir del cual se organizan un conjunto de conocimientos de los que se apropia un sujeto. Estas configuraciones cognitivas constituyen “estructuras de recepción” que posibilitan una determinada interpretación de lo real...los sujetos forman parte de la misma trama social sobre la que intentan construir conocimientos y, por lo tanto, los impregnán con sus prejuicios, sistemas de creencias, valores, estereotipos e ideologías, aunque los sujetos consideren que aquellos son resultado de elaboraciones racionales objetivas (cita en Pilas y Peralta, 2018: 4).

Las ideas expresadas por los/as docentes responden a su propia biografía, donde se reflejan los mandatos de su educación familiar, escolar, o religiosa, pero estas ideas no pueden, ni deben influenciar en el momento de ejercer su profesión. Tomando palabras de Perafán Echeverri, (2005).

Estas concepciones no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por un profesor en sus años de formación universitaria, por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio, que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional (cita en Plaza. et. al, 2013: 65).

Identificar las concepciones sobre sexualidad de los/as docentes, presentes en forma implícita o explícita en los contenidos que se abordan desde la ESI, aportarían información valiosa para mejorar la construcción de saberes bajo esta perspectiva, ya que a partir de los mismos, se forman ciudadanos con una mirada crítica de las conductas indeseadas en una sociedad donde no se respetan los derechos de la mujer y los/as niños/as, y todos/as los/as integrantes de las comunidades LGBTIQ+ (lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, *queer* y todos aquellos colectivos que no se sientan representados en las siglas anteriores).

En nuestro país, y para atender estas necesidades, desde el año 2006 los/as docentes cuentan con el Programa Nacional de Educación Sexual Nacional, Ley 26.150, que ofrece información en sus once artículos sobre los derechos y obligaciones en torno a su implementación en todos los niveles educativos, de gestión estatal y privado de todo el territorio argentino, garantizando la Educación Sexual Integral (ESI) para todos/as los/as educandos.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales sobre Educación Sexual Integral, propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación, y aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, mediante la Resolución N° 45/08, ofrecen información relevante para los/as docentes de todos los niveles educativos estatales y privados del

país (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior), sobre los propósitos formativos y los aprendizajes básicos a ser implementados en diferentes espacios curriculares específicos o de forma transversal (Cs. Naturales, Cs Sociales, Lengua y Literatura, Educación Artística entre otras), sin ser alternativa excluyente una de otra. Los mismos pueden sufrir adecuaciones atendiendo las necesidades, y respetando las diversidades de sus estudiantes y comunidades.

En estos lineamientos podemos leer que la ESI es un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos.

Por lo dicho, en esta investigación se propone como objetivo identificar “*Las concepciones sobre sexualidad presentes en los/as docentes del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°54 de Florencio Varela, Bs As, expresados en los contenidos que se abordan desde la ESI*”, ya que como docentes formadores/as de futuros/as docentes, tenemos la obligación de poner en juego, y al servicio de los/as estudiantes, conocimientos que fortalezcan su formación a partir de la implementación de la ESI desde un enfoque integral.

Metodología

Esta investigación responde a la modalidad de análisis de casos reales, con enfoque metodológico cualitativo, ya que pretende obtener datos sobre las concepciones de sexualidad presentes en profesores/as de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente. Responden 32 de los/as 65 docentes (25 mujeres-7 hombres, de entre 32 y 64 años).

Se propone una encuesta estructurada presentada en dos etapas. En la primera se pregunta edad, sexo, qué los posibles contenidos que se abordan desde la ESI, quiénes y desde qué espacios curriculares consideran que los pueden desarrollar. En la segunda etapa se ofrece una variedad de posibles contenidos representados en propuestas para el aula, donde seleccionaron el grado de aceptación, o no, como parte de la ESI. La misma fue elaborada a partir de algunos de los propósitos plasmados en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la ESI para el nivel primario.

Para el análisis de la encuesta, se toma como dimensión los enfoques biologista, biomédico, normativo-jurídico, y de género propuestos por la Dra. Morgade.

En relación con las propuestas de aula, se agruparán de la siguiente forma:

- Enfoque biologista: toma en cuenta las estructuras y funciones de aquellas partes del cuerpo con finalidad reproductora. Se incluye fecundación y desarrollo embrionario, etapas del ciclo menstrual, descripción y reconocimiento de los caracteres sexuales primarios y secundarios masculinos y femeninos.
- Enfoque biomédico: reflejan acciones de promoción y prevención de la salud. En esta categoría se propone prevención de HIV-SIDA, infección de transmisión sexual, métodos anticonceptivos

- Enfoque normativo/jurídico: aborda los derechos de aquellas personas más vulnerables. Se incluyen los derechos del niño/a por el cambio de identidad de género, los derechos del niño/a sobre su cuerpo y partes íntimas, recurso para la atención y prevención de la violencia contra las mujeres.
- Enfoque de género: analiza los condicionamientos sociales, culturales, políticos, económicos en relación con la construcción de la sexualidad, desde una mirada de respeto y libertad de vivir el propio cuerpo y las relaciones afectivas. Se propone el cuento infantil ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? Muestra fotográfica con imágenes de las vestimentas utilizadas por niños/as de diferentes etnias y culturas, desde 1900 hasta la actualidad. Historia de las primeras señoritas maestras de la Argentina.

Resultados

De los/as 65 profesores/as que forman parte del cuerpo docente del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°54, han respondido a la encuesta 32 personas, esto representa un 49% de su población en el nivel. A partir de estas respuestas, se analizan los resultados para identificar las concepciones de sexualidad que tienen los/as docentes, representadas en los contenidos que se abordan desde la ESI a partir de los enfoques ya mencionados en la metodología.

El rango de edad de las personas que respondió la encuesta oscila entre los 32 y 64 años, con un 78% de respuestas del género femenino (25 mujeres), y 22% del género masculino (7 varones). El 60,9% tiene más de 15 años de antigüedad como docente, el 21,7% entre los 10 a 15 años, el 17,4% de 5 a 10 años, quedando desierta la opción de 1 a 5 años.

En relación con las preguntas de la primera etapa de la encuesta, cuando se les solicita que mencionen tres posibles contenidos que se abordarían desde la ESI, se registran un total de 63 las respuestas, las cuales responden en un 20,6% al enfoque biológico, 19% biomédico, 12,7% jurídico, y 47,6% de Género

El 34,4% de los/las encuestados/as afirman contar con la formación necesaria para abordar los contenidos de la ESI, el 15,6% no, y el 50% responde “tal vez”. A partir de estos datos podríamos inferir que es bajo el porcentaje de docentes que se sienten capacitados para desarrollar los contenidos en los diferentes espacios curriculares. El dato más llamativo es el grado de incertidumbre que expresa ese porcentaje tan elevado de docentes que seleccionan la opción “tal vez”. Si bien puede ser una apreciación subjetiva por cada uno/a de ellos/as, este resultado podría abrir una posibilidad de pensar en acciones futuras para ofrecer espacios de capacitación y revertir positivamente este resultado

Cuando se le consulta sobre quién estaría más capacitado para la enseñanza de la ESI, 72% responde que son los/as docentes, 6% profesionales de la salud, el 22% le es indistinto. Estos/as docentes que manifiestan su preferencia de entregar la responsabilidad de enseñar contenidos de la ESI a profesionales de la salud, podrían estar

reflejando por un lado su concepción de la sexualidad con un enfoque biológico y biomédico, ya que sólo estarían tomando en cuenta aspectos que forman parte del cuerpo y sus cuidados, perdiendo de vista la perspectiva de género con la que se proponen desarrollar los contenidos propuestos desde los lineamientos curriculares.

Para aquellos/as que han respondido “docentes”, resultaba interesante conocer si existía una preferencia de género. El 10% elige que sea del género femenino, un 5% se abstiene responder, al 85% le resulta indiferente, y nadie elige género masculino.

En la segunda etapa de la encuesta, los datos obtenidos tomando en cuenta la agrupación de las propuestas a partir de los enfoques, son los siguientes:

En las propuestas que se identifican con el enfoque biológico, el 9,4% de los/as encuestadas no acuerda con que forman parte de la ESI, el 11,4% desconoce, y el 79% acuerda totalmente. Estos datos sugieren que en general todos los/as docentes encuestados vinculan en forma directa las propuestas que se relacionan con los fenómenos o estructuras biológicas como parte de los contenidos que se desarrollan en la ESI y que tienen que ver con la construcción de la concepción de sexualidad. Estos datos son esperables, pero en este caso lo que nos podríamos preguntar la razón de la elección ese 9,4% de los/as encuestados/as que no están de acuerdo en que estos contenidos no forman parte de la ESI, o los que no presentan seguridad de ello.

En las propuestas que se identifican con el enfoque biomédico, el 2% de los/as encuestados/as no acuerda con que forman parte de la ESI, el 98% acuerda totalmente, quedando desierta la opción tal vez. Al igual que en la pregunta anterior, también es esperable que se tome en cuenta estas propuestas como parte de la ESI, pero nos genera el interrogante de las razones del porqué algunos no las consideran

En las propuestas que se identifican con el enfoque jurídico, el 97% de los/as encuestadas acuerda con que forman parte de la ESI, el 3% desconoce, y queda desierta la opción de no pertenece

En las propuestas que se identifican con el enfoque de género, el 10,5% de los/as encuestadas no acuerda con que forman parte de la ESI, el 12,5% desconoce, y el 77% acuerda totalmente. Este 23% evidentemente da muestra de desconocer los alcances que tiene la concepción de sexualidad en la actualidad, en la cual está presente la dimensión social, histórica y cultural, psicológica y afectiva.

Se analizan los resultados en forma conjunta, el 87,5% de los/as docentes encuestadas reconoce los contenidos y propuestas didácticas como parte de la ESI, este dato es muy importante ya que nos brinda información valiosa sobre la formación actualizada de los/las colegas. El 5,5% no los reconoce como parte, y el 7% lo desconoce. Si tomamos en cuenta que, tanto por no ser reconocidos o por desconocer si forman parte, obtenemos un 13% de respuestas que nos invita a reflexionar sobre la necesidad continuar trabajando sobre la formación continua en la ESI.

Se evidencia una diferencia de un 20% menos en la opción de aquellos contenidos propios del enfoque de Género que si pertenecen a la ESI en relación con el enfoque Jurídico-Normativo. Las propuestas que representan los enfoques biológicos y biomédicos, en líneas generales presentan porcentajes similares entre ambas para las tres opciones, pero se diferencian del enfoque jurídico y de género ya que en éstos

últimos se identifica un porcentaje mayor (3%) de aquellos que desconocen si forman parte de la ESI.

Estos resultados también se analizan tomando en cuenta la edad de los/as encuestados/as y el sexo, para identificar la existencia de alguna relación con estas variables. Se identifican opciones que reflejan el enfoque biologista y biomédico en el 19% de la población que respondió, con un rango de edad que va desde los 50 a 64 años (14 personas, lo que representa el 44% de la población encuestada), dando a entender que los/as docentes que ofrecen respuestas que se condicen con los enfoques jurídicos y de género forman parte en su mayoría a una franja etaria menor o igual a 50 años (81%). Los datos obtenidos a partir de las respuestas entre estos dos grupos etarios nos brindan la posibilidad de interpretar que aquellos/as docentes de mayor edad, reflejan la construcción de una concepción de sexualidad biologicista y biomédica que podría responder a su propia biografía personal, escolar, cultural, y que formaron parte de la enseñanza y abordaje de los componentes que implican a la sexualidad, desde una perspectiva que se reduce a la genitalidad con finalidad reproductiva. Podemos interpretar que los/as docentes menores de 50 tienen una concepción de sexualidad con perspectiva de género, ya que formaron parte de una etapa de cambios culturales, sociales y políticos que impactaron en su formación, iniciándose con la vuelta a la democracia en el año 1983, con el fin de la censura de las ideas que influenciaron en todos los ámbitos mencionados, y sobre todo la educación. Este proceso cobra fuerza e impulso a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Nacional, y amparados en la Ley 26.150 desde el año 2006, donde se brinda información y capacitación desde organismos oficiales para ser implementados en las aulas.

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados, se podría ofrecer algunas conclusiones sobre lo investigado durante este proceso.

Se logró cumplimentar el objetivo de identificar y dar a conocer las concepciones sobre sexualidad que prevalecen en los docentes del ISFD N°54 expresados en los contenidos que se abordan desde la ESI.

A partir de los datos arrojados por las encuestas sobre una muestra representativa de la población de profesores/as, se pudo determinar la existencia de dos posturas antagónicas, una concepción de la sexualidad con enfoque con perspectiva de género y otra biologicista. Si bien estas diferentes construcciones tienen una diferencia significativa en su representatividad, mostrando un porcentaje mayor la concepción con perspectiva de género, no se puede desestimar la presencia de esta segunda concepción por tratarse de profesionales formadores de docentes que deberían tomar en cuenta los propósitos que se plantean desde el Programa Nacional de Educación Sexual Nacional.

Los datos nos permiten identificar que estas dos posiciones también se condicen con las diferencias de edad, encontrando en los/as docentes menores de 50 años la idea

de sexualidad con perspectiva de género. Como se mencionó en el análisis de datos, estos/as docentes consideran que la ESI puede, y debe, desarrollarse en cualquier espacio curricular y son ellos/as quienes están capacitados/as para trabajar en el aula sus contenidos propuestos desde los Lineamientos Curriculares, sin que su género o condición de género tenga influencia en su dictado. Por el contrario, los/las docentes que se identifican con una construcción de una concepción de sexualidad con enfoque biologicista se condicen con aquellos que superan los 50 años.

En relación en los dos grupos que se identifican con estos enfoques, nos invitan a pensar que las diferencias etarias están relacionadas con la construcción de la concepción de sexualidad. La diferencia de edad de los/las encuestadas pueden indicar la influencia de los contextos sociales y culturales atravesados por las variables históricas de cada sujeto que dan forma esta concepción (Meinardi, 2008:102)

En la formación docente es necesario ofrecer espacios para una continua formación y actualización de la ESI con perspectiva de Género que garantice su implementación en el aula ya que forma parte de los derechos de los/las estudiantes de todos los niveles. Es nuestra obligación como profesionales de la educación responder esta demanda y generar acciones que materialicen dicha intención.

Referencias bibliográficas

- Bustamante Rojas, A. (2006). “Educación, compromiso y formación docente”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 37, Nº 4. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>
- Díaz Villa, G. (2011). “En la escuela no tenemos la confianza”, en Morgade, G. (comp.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía: 81-101.
- Flores, v. (2008). “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”, en *Academia, la voz de los expertos. UNAM Revista de trabajo social*, Nº18 Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V: 403.
- Kornblit, A. (2013). “Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas”, en *Ciencia, Docencia, y Técnología, Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina*, Vol. XXIV, Nº 47: 47-78. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14529884002>
- Meinardi, E. (2008). “Educación para la Salud Sexual en la Formación de profesores”, en Meinardi, E. et.al (eds.), *Género y Educación Sexual en las Escuelas*. Buenos Aires: 105-122. Disponible en: http://hdl.handle.net/20.500.12110/libro_n0005_Meinardi
- Morgade, G. (2001). “Ser mujer, ser varón...no es igual. Y la educación no es neutral”, en *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- (2011) (comp.). *Visiones de directivos/as y docentes. Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía: 53-80.
- Moreno, C. y Anderson, H. (2011). “Género e inclusión social”, en Zela, H. et al. (eds.), *Desigualdad e inclusión social en las Américas: 14 ensayos*. Costa Rica: OEA: 169-189.
- Oliver Vera, C. (2009). *El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula*. REIFOP, Vol. 12, Nº 1: 63-75.
- Otero, C.; Vallerga, M.; de Dios, M. B.; Plaza, V. y Mainardi, E. (2018). *Las concepciones de los y las estudiantes sobre la sexualidad y las violencias de género*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UBA. Escuela Secundaria Técnica. UNSAM.
- Pacheco Silva, M. y Pacheco de Carvalho, W. L. (2005). “O desenvolvimento do conhecimento pedagógico di conteúdo de sexualidade na vivencia das professoras”, en *Ciência & Educação*, Vol. 11 Nº 1: 73-82.
- Plaza, M. V.; Galli, L. y Meinardi, E. (2013). “Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado”, en *Revista da SBEenBio*, Nº 6. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/CONICET_Digital_Nro.19432_A.pdf?sequence=2&isAllowed=
- Pilas, J. y Peralta, L. O. (2019). “Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos”, en *Plurentes. Artes Y Letras*, Nº 10. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664>
- Ramos, R. y Schiavoni, L. (2008). “Un nuevo desafío en la enseñanza de las Ciencias Biológicas: la educación sexual integral”, en *Revista de Educación en Biología*, Nº 11: 7-10.

Fuentes:

- Informe de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos al Comité de DESC (2011). *Situación de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Argentina*. Ginebra.
- Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521
- Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Resolución 5886/03
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional Nº 26.150

**Apropiaciones conceptuales para una educación
sexual integral: disputas, tensiones y oportunidades
en la formación docente**

Filosofía de género para el agenciamiento sexo-genérico. Didáctica entre la extensión universitaria, los espacios formales y adultxs mayores

ADRIÁN ZANUTTINI; DIDAC TERRE; NATALIA COCCiarini

Programa Universitario de Diversidad Sexual, CEI-UNR

adrianezanuttini@gmail.com; didacterre@gmail.com;

natalia.cocciarini@gmail.com

Resumen: El creciente reconocimiento de la perspectiva sexo-genérica, y el modo en que se han instalado sus temas y términos, tanto en los ámbitos académicos como en el cuerpo social, permite visibilizar su actualidad. En este contexto, el Programa Universitario de Diversidad Sexual del (CEI_UNR), recoge demandas de trabajo en espacios de diverso entramado social, comunitario, académico y educativo muy superador de los lindes universitarios y los objetivos primarios del PUDS.

Este trabajo construye un balance de la búsqueda de herramientas teóricas y presenta la producción de instrumentos creativos-didácticos orientados a propiciar diferentes usos de dichas perspectivas críticas. En concreto, trabajamos sobre los que consideramos núcleos teóricos en autorxs contemporánexs insoslayables dentro de las perspectivas sexogenéricas, cuyo pensamiento ha dotado de una serie de conceptos fundamentales al desarrollo crítico de las mismas: Michel Foucault, Monique Wittig, Judith Butler y Paul B. Preciado. Focalizamos en lo que de ello permite presentes apropiaciones posibles, poniendo en discusión el discurso cis-heteronormado, problematizando el lugar en el entramado social de distintxs destinatarixs, en diferentes espacios territoriales, que impacten y provoquen nuevos sentidos sobre las subjetividades y las sexualidades y permitiendo replicar esta acción más allá del encuadre académico: estudiantes de pregrado, extensión universitaria, adultxs mayores.

Palabras clave: agenciamiento – didáctica – perspectiva sexogenérica – adultxs mayorxs

El Programa Universitario de Diversidad Sexual en la disputa académica

El Programa Universitario de Diversidad Sexual (en adelante PUDS) del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario ha asumido la misión de desarrollar e introducir las perspectivas teórico-críticas de los estudios de género y sexualidades, así como las líneas de pensamiento sexo-disidente asociadas a ellos. Ese objetivo se ve dinamizado en un circuito interdisciplinario —manifiesto en la composición de su equipo de trabajo— de formación, docencia e, investigación conjunta, fundamentalmente en el ámbito de nuestra Universidad, pero también desbordando sus lindes, alcanzado aquellos espacios de extensión a fin de establecer y fortalecer vínculos con la ciudadanía.¹

Dentro de ese circuito, la radicación de seminarios de grado en las diferentes Facultades se posiciona como espacio prioritario para accionar el compromiso político frente al estudio y la construcción del conocimiento científico, develando los mecanismos androcéntricos, heterosexistas y biologicistas que se esconden detrás de los

¹ Para profundizar sobre el campo de acción de PUDS sugerimos visitar su web oficial: <https://puds.unr.edu.ar/>

preceptos de objetividad/neutralidad de las ciencias respecto del cuestionamiento de los contenidos disciplinares específicos desde una perspectiva sexo-genérica. Intervenir en las currículas con una perspectiva de género crítica, implica atender, entre otras cosas, al qué de la transmisión de los saberes disciplinarios reproduce la violencia simbólica y por tanto sostiene la estructural. Es aquí donde se disputa la producción de los significados y, donde podemos mostrar el agrietamiento de ellos pese a la pretendida universalidad de los saberes. Interpelando los discursos disciplinares en la práctica de la transmisión es donde podemos contrarrestar los efectos de poder² que los saberes hegemónicos posibilitan a través de una matriz de inteligibilidad que legitima la violencia y discriminación sexo-genérica. Pero sobre todo y, vinculado a la especificidad del PUDS, es la estrategia prioritaria para trabajar en la progresiva implantación de nuevos marcos de teóricos, epistémicos, políticos y culturales a los fines de generar las condiciones para el reconocimiento de las subjetividades degradadas por el sistema sexista. De manera que, conforme a la actitud pedagógica de revisión permanente que el PUDS asume a lo largo de estos años, aspiramos a atender las necesidades tanto académicas formales, como del estudiantado en constante renovación (que entendemos como un eco de las inquietudes de la sociedad civil).

Ese horizonte nos ha llevado en el último período a decidir trabajar con mayor énfasis en políticas y acciones *extensionistas* con el objetivo de ampliar el espectro de participantes de otras instituciones educativas y espacios de organización territorial y de activismo y militancia con quienes nos fuimos vinculando en estos años, implicando mutuamente los saberes de la Universidad y la comunidad respecto de esta problemática.

La extensión como práctica de un conocimiento compartido

Respecto de la pata extensionista del PUDS, en estos más de diez años de trabajo mantuvimos una serie de experiencias³ en lo que se contó con la presencia de estudiantes de todos los niveles educativos, nacionales e internacionales, docentes, investigadores, trabajadorxs del Estado, adultxs mayores, militantes y activistas independientes. De dichos encuentros se fueron desprendiendo una serie de interrogantes y demandas comunes. En primer lugar, la dificultad de acceder a un conocimiento integral, en lenguaje académico y accesible, es decir, una perspectiva de género que puedan traducir en sus respectivos espacios de acción territorial. Por otro lado, la posibilidad de obtener herramientas pedagógicas-prácticas que permitan un mejor

² Y aquí apelamos a Foucault en un doble sentido obviamente implicados, no solo a su método respecto del cual siempre hay un ejercicio de fuerza funcionando a través de todo saber que por ende acarrea un poder; sino también a la apuesta por “la insurrección de los saberes sometidos” (2009: 25-47) - (1992: 128).

³ Entre ellas se destacan los Coloquios Internacionales (especialmente la sección destinada a experiencias y trabajos en y con la comunidad), conversatorios en los que participaron estudiantes, docentes, y público interesado de diversas áreas e instituciones, los espacios de debate propulsados desde el Área de Diversidad de la Provincia de Santa Fe, charlas en centros educativos de distintos niveles y las ofertas académicas del Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores sobre la que anclaremos luego, entre otros.

trabajo; y finalmente, la necesidad de mantener un diálogo fluido entre el territorio, la academia y las instituciones estatales y no estatales. Respecto de la primera de ellas -la dificultad de la accesibilidad del lenguaje escrito y académico, la poca difusión y las hegemonías teóricas y de determinados conceptos- empezaron a ser los núcleos reconocidos como los necesarios a revisar para poder ser capaces de llegar al territorio, sosteniendo el compromiso de exceder los canales clásicos de comunicación técnico-científicos, manteniendo activo nuestro aporte o participación descrita arriba como la tercera inquietud constante.

En este sentido, teniendo en cuenta que la principal demanda detectada fue la de construir herramientas que permitan el vínculo con unx otrx desde el respeto genuino y la inclusión, el PUDS convocó a un equipo integrado por docentes, graduadxs y estudiantes de la UNR; de Institutos de formación provinciales que habían manifestado esas inquietudes en distintas actividades de vinculación o trabajos; y trabajadorxs pertenecientes a la Dirección Municipal de Diversidad Sexual. Con ese nuevo grupo de trabajo ampliado nos propusimos llevar adelante una serie de acciones que apostaran a generar un entrelazado de redes de sociabilidad, vínculos interpersonales donde se reconociera el trabajo intersubjetivo y, a partir de ahí, propiciar la creación conjunta de nuevas herramientas digitales. Dicho esfuerzo cristalizó en un Proyecto de Extensión titulado “*Agenciamientos sexogenéricos*” presentado en la 11° Convocatoria a Proyectos de Extensión durante el año 2018 para ser desarrollado durante el ciclo 2019-2020.

El mismo tuvo como objetivo pensar, desde una perspectiva crítico-creativa, con análisis compartidos, discusión y construcción colaborativa de parte de todxs lxs integrantes, la búsqueda de herramientas teóricas e instrumentos creativos que permitan ir generando nuevos sentidos sobre las subjetividades y las sexualidades, buscando poner en crisis modelos perimidos: patriarciales, moralistas y legalistas o biológico-naturalistas, intentando aportar en el campo de las representaciones sociales que implican a las nuevas subjetividades, la diversidad, las disidencias, las diferencias, haciendo foco especialmente en las dimensiones sexo-genéricas, en un claro gesto contra-hegemónico. Es decir, este se constituyó en un proyecto orientado a propiciar diferentes usos de la perspectiva sexo-genéricas críticas, así como sus posibilidades presentes de apropiación, apelando al feminismo y a las teorías de género para acercar lo que de ellas pueda generar agenciamientos críticos que permitan actuar en las diferentes tramas sociales desde una perspectiva diversa.

La resultante de dicho trabajo fue la creación de recursos digitales audiovisuales que funcionasen como dispositivos didácticos disparadores de un ejercicio pedagógico, reflexivo sobre las construcciones sexogenéricas y las potencialidades de su crítica y/o supervisión. Específicamente, dichos núcleos se basaron en la obra de cuatro autorxs contemporánexs insoslayables dentro de las perspectivas sexogenéricas, cuyo pensamiento ha dotado de una serie de conceptos fundamentales al desarrollo crítico de las mismas: Michel Foucault, Monique Wittig, Judith Butler y Paul B. Preciado. Para los mismos se tuvieron en cuenta, en términos teóricos, resaltar aquellos conceptos fundamentales de cada una de sus teorías de manera autónoma e interrelacionada; para que las producciones audiovisuales pudieran verse o trabajarse tanto por separado

como de manera conjunta permitiendo trabajar o no en clave genealógica las teorías de género y los estudios. El objetivo fue rastrear aquellos conceptos que sintetizan el aporte que lxs diferentes autorxs han hecho al campo de la teoría queer que impliquen pensar las subjetividades sexo-genéricas desde un marco de agenciamientos (dispositivos de sexualidad, tecnologías farmacopornográfica, performatividad de género, etc), en el que todxs y cada unx construye performance de género y por tanto la potencia de su subversión. Se consideraron conceptos claves que trasciendan los esquemas epocales y puedan entenderse tanto su contexto de producción que enmarca y da sentido a las teorías, como los ecos actuales que las mantienen en vigencia. Si tomamos como ejemplo los ejes conceptuales seleccionados de Monique Wittig —con los efectivamente hemos construido el material referido— notamos que al inicio de este se despliegan toda una serie de imágenes que dan cuenta de debates actuales como la interrupción voluntaria del embarazo, el lenguaje inclusivo y el cuestionamiento al binarismo de género, entrelazadas con conquistas históricas como el voto femenino o las revueltas de Stonewall. A partir de allí se describe brevemente la vida de la autora para luego pasar a trabajar los conceptos de heterosexualidad obligatoria, binarismo y lenguaje. Como sabemos, estas ideas impactarán fuertemente en el pensamiento de Judith Butler, autora de la cual se despliegan los conceptos de matriz de inteligibilidad cultural; performatividad de género y precaridad, conceptos claramente vinculados a la teoría de Wittig sin que por ello lxs destinatarixs de estas herramientas tengan que trabajar a lxs autorxs de manera consecutiva o conjunta para entender sus aportes. Lo mismo sucede en el caso de Paul B. Preciado, donde el principal concepto a desarrollar fue el de farmaco-pornografía, es decir, aquel tercer régimen de subjetivación, el cual es explicado independientemente de que se haya visto el video de Foucault que describe los otros regímenes.

En términos visuales, se pensó que tanto el tiempo como la estética de los materiales puedan generar atracción con lxs destinatarixs acorde a la multiplicidad de plataformas digitales y medios audiovisuales existentes, atendiendo a la lógica de pensamiento interrelacionado de los conceptos y autorxs seleccionados: mediante una placa común al inicio, quien aborde alguno de estos dispositivos audiovisuales puede inferir la existencia de los otros y el *linleo* entre autorxs. Al mismo tiempo, las imágenes audiovisuales seleccionadas pertenecen a un universo actual e histórico privilegiando las estéticas epocales de cada unx y las actuales como punto unificador. Finalmente, optamos por apelar a elementos comunes: las biografías de lxs autorxs y los contextos de producción y recepción de sus obras, que aparecen en los 4 videos con el mismo criterio. Como síntesis de este proceso obtuvimos cuatro videos de entre 8 y 10 minutos de duración que se encuentran subidos a la plataforma con la que cuenta extensión de la UNR en YouTube para ser reproducidos por las distintas tecnologías y redes sociales existentes.

El Programa Universidad Abierta para Adultxs Mayores como experiencia extensionista en clave sexo-genérica

El Programa Universidad Abierta para Adultos Mayores (ProUApAM)⁴ de la Universidad Nacional de Rosario consiste en la implementación de cursos, talleres y otras actividades educativas y culturales, destinadas a la población caracterizada como adultxs mayores.⁵ Es un plan de políticas educativas que en articulación con las políticas públicas de estado trabaja sobre un nuevo tipo de conformación social desde el punto de vista etario que implica el reconocimiento de que el segmento de adultxs mayores está en expansión. El ProUApAM reconoce que las personas que integran esta franja etaria tienen capacidades por seguir desarrollando e intereses que las motivan para seguir vinculándose al aprendizaje de nuevos conocimientos o profundizando los adquiridos en alguna etapa y de esta manera mejorar la calidad de vida. En este aspecto, la educación juega un papel vital, permitiendo a estas personas seguir siendo independientes, manteniéndose al tanto de las transformaciones de la sociedad para vivir una vida más plena. La participación de la actividad de conocimiento-aprendizaje en los espacios donde se pone en juego el encuentro con lxs otrxs, llevan a recorrer experiencias en las cuales se verá expuesto a ampliar su circuito socioafectivo. Desde allí se compone una nueva dimensión de su grupo social y también un enriquecimiento con los aspectos valorados de sí mismo, que ahora son reconocidos por, y ante, lxs otrxs que componen una nueva dimensión de su grupo social. Así, dentro de un espectro que llegó a superar las 70 propuestas de actividades, se les ofrece la alternativa de cubrir sus necesidades, algunas para profundizar conocimientos ya alcanzados, otras quizás para cubrir un deseo postergado. Lo novedoso es que cada asistente es unx sujetx activx y en constante transformación, efecto que se multiplica entre compañerxs y sobre el cuerpo docente, administrativos y directivos de la institución.

En este sentido, el PUDS asume como propios los desafíos del ProUApAM de diseñar una oferta educativa no formal para la población de adultxs mayores —que el sistema educativo, por lo general, no asume o que contempla en muy baja proporción—, la cual debe realizarse atendiendo tanto al interés de la población destinataria como la ponderación de sus necesidades por parte de la institución y sus especialistas. Así, la experiencia extensionista del PUDS en el ProUApAM se posiciona como un desafío pedagógico para quienes asumimos la docencia como herramienta habilitante. Es por ello por lo que consideramos al ProUApAM como un ámbito fundamental de aplicación de recursos y estrategias didácticas como los dispositivos audiovisuales arriba descritos. En este sentido, para entender la significancia que el PUDS otorga a la educación destinada a adultxs mayores, es importante mencionar que toda propuesta realizada en este ámbito debe tener como horizonte la participación de lxs alumnxs y

⁴ Durante el 2019, previo al impacto pandémico, el ProUApAM contaba con más de 4.500 cursantes. Para conocer más sobre el alcance y la metodología del Programa consultar <https://adultosmayores.unr.edu.ar/>

⁵ Lxs destinatarixs son todas las personas que componen la población de Adultxs Mayores de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Rosario, esto es la población Adultxs Mayores de la ciudad de Rosario, del sur de Santa Fe, del oeste de Entre Ríos, del norte de Buenos Aires y del sudeste de Córdoba.

por lo tanto debe propiciar formas de integración y ejercicios de memoria que posibiliten una participación constante entre de quienes asisten al curso.

Este fue el caso, de las ofertas académicas llevadas adelante en 2017 tituladas “*Deseo y políticas del cuerpo: de la Coca a las gatitas de Porcel*” y “*Deseo y políticas del cuerpo: la construcción almodovariana*” ambas experiencias destinadas a ofrecer una crítica del cine desde una perspectiva queer. En el primer caso, se planteó una reconstrucción genealógica del cine nacional a partir de un ejercicio analítico sobre los estereotipos sexo/genéricos, en torno al deseo, que se fueron reproduciendo en las producciones cinematográficas argentinas entre la década del ‘30 y los años ‘90. En este caso, el mundo del cine en tanto tecnología semiótica, permitió despertar y rememorar distintos momentos, culturas y épocas que hacían las veces de disparadores de recuerdo en donde el alumnado, apropiándose del espacio pedagógico, brindaba luz sobre las significancias que el cine tuvo en cada momento, mientras lxs coordinadores del curso introducían en ella en forma de preguntas, comentario o explicaciones matices multicolores que ayudaron a dilucidar que nos querían y quieren decir esas imágenes en clave de sexo/genérica. Por su parte, “la construcción almodovariana” se propuso, a través de sus encuentros y, con la ayuda de fragmentos de las obras fílmicas de Pedro Almodóvar, reconstruir el devenir de un cineasta del proletariado que terminó siendo uno de los más renombrados en Hollywood. Enfatizando el contexto político en relación con sus estrenos, pudiendo también hacer notar la forma en que sus películas problematizan las parodias y performatividad de género.

A ellas se sumaron seminarios sobre la “*Historia de la vida privada en la argentina*” y “*Micropolíticas del deseo: disidencias sexo-genéricas en disputa*” en el cual, apelando al lenguaje fuocaultiano, nos propusimos construir una genealogía del presente a partir de la historización del activismo sexo-genérico en clave nacional / internacional que permitió desplegar una serie variopinta de recursos audiovisuales y fuentes históricas primarias y secundarias como soportes de las agendas políticas en las propias discusiones constituyentes del movimiento LGTBI+ y frente a los contextos políticos y gubernamentales desde fines de los 60 a la actualidad.

En cada propuesta la apuesta es lograr en el desarrollo pedagógico y didáctico la activación de lxs cursantes como sujetxs sexo-generizadxs que, sin necesidad de hablar de sus experiencias personales, apelen a los imaginarios y las representaciones sociales que tienen o que han ido teniendo disponibles a lo largo de sus biografías. Y en el gran desafío de agenciarlxs desde el saber, haya además la conciencia del rol activo que todxs tenemos en las formaciones discursivas sobre la inteligibilidad sexo-genérica independientemente, en este caso, de nuestrxs rangos etarios. Esta apuesta nos implica repensar la instrumentalidad de las teorías de género —en tanto nos interesa una apropiación de estas— para una población que por su interseccionalidad configura una subjetividad sexo-genérica particular.

En dicho sentido, la experiencia concreta del cruce de Proyecto de Extensión “*Agenciamientos sexogenéricos*” con la Propuesta del PUDS para Adultxs Mayores —que, por las experiencias previas, sirvió al diagnóstico y los desafíos extensionistas de esta 11° convocatoria—, se posiciona como uno de los territorios de transferencia y evaluación

de este. Y se tradujo en la proyección de un seminario corto que hemos denominado “*¿Qué dice la filosofía sobre los géneros y las sexualidades?*”. Allí nos proponemos situar a lxs autores en su contexto de producción y recepción a fin de poner en valor el diagnóstico construido en estos años respecto de la necesidad de apelar a contextos históricos en los cuales estxs adultxs mayores han vivido desarrollos vitales plenos que funcionan como un estímulo interpelando sus biografías. Cuando sucede ese intercambio, ese ejercicio de reconocerse en los contextos de escrituras de lxs autores trabajadxs, de recepción de esas obras y de corrientes filosóficas más amplias, de los movimientos sociales con los que posicionamos las condiciones de posibilidad de ellxs; habilitamos saltar los roles tradicionales de la práctica educativa áulica de tipo más formal.

De modo que para la presentación de cada autorx apelamos a desarrollar el contexto de producción de los conceptos planteados por ellxs, como por ejemplo el impacto que produjo en la teoría de Judith Butler el documental *Paris is burning* de 1990, momento de escritura de su obra prima; o los sucesos que rodearon la revuelta de estudiantes y trabajadores de mayo del '68 en el pensamiento de Monique Wittig al tomar dimensión del protagonismo que los varones mantenían en ella. Al mismo tiempo, desplegamos los contextos de recepción de las obras considerando que con su impacto postergado habilita otrxs contextos, el cruce con otros movimientos sociales y a la vez una nueva condición de posibilidad para la apertura de una nueva línea crítica en la teoría sexogénero, que nos permite presentar a lx siguiente autorx, construyendo una genealogía teórica y sus procesos de apropiación, en el desarrollo de las clases.

Este sentido construido en la experiencia con adultxs mayores fue previamente contemplado en el diseño y producción de los dispositivos audiovisuales mencionados, porque en ellos apelamos siempre a una estética epocal, con imágenes de alta circulación o de películas taquilleras, para poder apelar al reconocimiento de estas. Pero, además, porque a los fines de habilitar una ontología del presente, allí está siempre la pregunta por el estado de situación de las consignas de feminismo y los activismos sexogenéricos en la actualidad; a partir de las cuales volvemos a buscar en nuestrxs autores qué han habilitado ellxs desde la teoría para este presente. De este modo, vamos poniendo nuevamente algo del valor, en modo cíclico, de agendas que rehabitamos y a las que siempre debemos volver, y que pocas veces están en el pasado —convencional y erróneamente entendido como lo superado, como oleadas etapistas sobrepuertas y no tanto como experiencia es su dimensión política—. A ello también lo ponemos de manifiesto en esta nueva propuesta de seminario, en tanto apelamos a encuadrar a lxs autores con otros recursos como lectura de textos cortos, columnas periodísticas, prólogos de libros que se reeditan, acompañando con la pregunta por el por qué éste puede ser un nuevo contexto de recepción de esas ideas planteadas desde hace más de 4 décadas.

Reflexiones finales

En esta década de trabajo del PUDS en la que buscamos implantar nuevos marcos teóricos, epistémicos, políticos y culturales a los fines de generar las condiciones para el reconocimiento de las subjetividades degradadas por el sistema sexista encontramos un primer ejercicio de resistencia.

Pero concretamente apelamos al cruce de espacios extensionistas como una *resistencia socioeducativa* porque entendemos la adoptar como propia la necesidad de ampliar los lindes academicistas universitarios nos permite politizar y materializar el *statu quo* del quehacer docente universitario y de las teorías críticas circunscritas a las discusiones teóricas-disciplinares.

Anclar en la posibilidad de apropiación teórica, de la agencia sexo-genérica y del saber de lxs adultxs mayores es una apuesta política del PUDS, pero también un desafío para interpelarnos. En los aportes que ellxs traen a las dinámicas áulicas, que acompañan el recorrido que proponemos como docentes, generan clases que se transforman en puestas en escena de una amplia variedad de historias, aportes, saberes, interrogantes y de una curiosidad exigente que nos llevan a repensar(nos) y preparar las mismas con rigor científico, pero también con mucha motivación. Sobre todo, porque cada asistente pone en juego su deseo cuando selecciona qué tipo de curso quisiera realizar, eligiendo entre una gama tan amplia de posibilidades. Desde el acto de poner a prueba su deseo, el alumno se encuentra con la particularidad de interrogarse sobre sus expectativas, lo que espera encontrar y lo que desea transitar y nos interesa sostener y ampliar.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, S. (2019). “Monique Wittig: Más Guerrilleras que nunca”, en *Página/12. Suplemento Soy. Buenos Aires*. Viernes 06 de diciembre de 2019.
- Butler, J. (2002). “Introducción”, en *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós
- (2018). “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”, en Lamas, M. (ed.) *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Bonilla Artigas Editores.
Disponible en: <http://digital.casalini.it/4488897>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2009). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Mérida Jiménez, R. M. (ed.). (2009). *Manifiestos gays, lesbianos y queer: testimonios de una lucha (1969-1994)*. Barcelona: Icaria.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona-Madrid: Egales.
- Preciado, P. B. (2003). “Retóricas del género. Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis”. Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en: <https://paroledequer.blogspot.com/2015/11/retoricas-del-genero-politicas-de.html>

- (2005). “Apuntes para una topografía política del género y la raza. Artecontexto: arte, cultura, nuevos medios”, en *Artecontexto: arte, cultura, nuevos medios =art, culture, new media*, Nº 8: 8-21.
- (2008). *Testo Yonki*. España: Editorial Espasa Calpe
- (2009). “Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino”, en *Parole de queer 2* (junio-octubre): 14 – 17.
- Sabsay, L. (2009). “Judith Butler para principiantes”, en Página/12. Suplemento Soy. Buenos Aires. Viernes 8 de mayo de 2009.

Recursos Audiovisuales Producidos:

Programa Universitario de Diversidad Sexual; 2019; Agenciamientos Sexogenénericos: *Monique Wittig*; Extensión UNR. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9nbjbjviOnbM>

Programa Universitario de Diversidad Sexual; 2019; Agenciamientos Sexogenénericos: *Michel Foucault*; Extensión UNR. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=l4u7kGOuPQI&t=350s>

Programa Universitario de Diversidad Sexual; 2019; Agenciamientos Sexogenénericos: *Judith Butler*; Extensión UNR. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4dwrKV__DAE

Programa Universitario de Diversidad Sexual; 2019; Agenciamientos Sexogenénericos: *Paul B. Preciado*; Extensión UNR. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Lx4YoJ4Z5BM>

La transversalidad de la Educación Sexual Integral en las aulas del Profesorado de Primaria del ISFD N° 50. Dificultades y oportunidades en su implementación

SILVANA OLIVERI
ISFD N° 50
silvanaoliveri@gmail.com

Resumen: La sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral en 2006 está dirigida a orientar la elaboración curricular para todos los niveles educativos, incluyendo la formación docente. El ISFD N°50 es el principal instituto de formación docente de carácter público y Estatal del Partido de Berazategui-Provincia de Buenos Aires. El problema que motivó la investigación del trabajo final es que el Profesorado de Primaria del ISFD 50 no cuenta en su currículo como materia con un espacio sobre ESI por lo tanto la enseñanza relacionada a temas de sexualidad queda supeditada a que cada docente voluntariamente lo incorpore a su cátedra.

Esta investigación busca visibilizar la transversalidad de la ESI dentro del currículum explícito y oculto y es a partir de la herramienta didáctica “análisis de casos reales” que se analizó críticamente dificultades y desafíos que conlleva la implementación de la ESI. La metodología del tipo cualitativa reflejó a través de entrevistas semiestructuradas a 25 docentes, los resultados del análisis sistemático de datos y su triangulación, lo que permitió reflexionar y visibilizar la transversalidad de la ESI en el nivel Superior dentro del currículum explícito y oculto de los/as docentes de este profesorado.

Palabras clave: transversalidad de la ESI – profesorado de primaria – currículum explícito y oculto.

Introducción

La sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral en 2006 está dirigida a orientar la elaboración curricular para todos los niveles educativos, incluyendo la formación docente.

Como parte de su implementación, la Ley de ESI exige capacitación docente y elaboración de proyectos específicos en todos los niveles escolares. En la actualidad, y a pesar de haber transcurridos largos años desde su sanción en el Congreso, esto no ocurre y muchos programas de formación docente aún no se han modificado por lo cual queda librado a lo que cada docente pueda y quiera hacer con respecto a la ESI en su cátedra.

El problema que motivó la investigación del presente trabajo es que el Profesorado de Primaria del ISFD 50 no cuenta en su currículo como materia con un espacio sobre ESI, por lo tanto, la enseñanza relacionada a temas de sexualidad queda supeditada a que cada docente voluntariamente lo incorpore a su cátedra.

En la búsqueda bibliográfica sobre la temática planteada se ha encontrado poco registro de investigaciones sobre la transversalidad de la ESI en el nivel superior, y es allí donde se tornó visible el desafío que se tratará de recuperar a través de entrevistas realizadas a compañeros docentes del ISFD50 del partido de Berazategui y sumar información con el presente trabajo.

A partir de la pregunta de investigación: ¿Qué dificultades y oportunidades conlleva la implementación de la ESI de manera transversal en las aulas del Profesorado de Primaria del ISFD50”? Se tratará de visibilizar la transversalidad de la ESI dentro del currículum explícito y oculto de los Docentes del ISFD50 del Partido de Berazategui.

Por lo tanto, el objetivo será describir e identificar de qué manera les docentes del ISFD50 del Profesorado de Primaria reconocen a partir de la ley 26.150 y los lineamientos curriculares su incorporación a la propuesta de cátedra.

María Inés Ré (2007) propone tres grupos de docentes: clasificando en un primer grupo a aquellos docentes con apertura para trabajar la temática desde la dimensión integral que propone la ley; un segundo grupo que toman la decisión de no incluir en sus clases temas tan sensibles como la sexualidad y por último un tercer grupo de docentes que lo hacen solo en aquellas áreas o asignaturas que (afirman) son para ello, como Cs. Naturales y Biología.

En sintonía con Morgade (2011), Ré (*op. cit*), afirma que “toda educación es sexual” y que aún desde la postura del segundo grupo de docentes, éstos también educan desde el silencio no incorporando temáticas vinculadas con la sexualidad, la violencia o cuestiones de género.

En este marco, entendemos que el profesorado es un espacio clave donde se construyen y reproducen estereotipos de género, formas de ser mujer y varón desiguales; pero también, es un territorio de disputa donde es posible de-construir los sentidos dominantes para construir otros y habilitar relaciones más justas, libres e igualitarias.

La Ley Nacional de ESI incorpora el concepto de sexualidad desde una perspectiva integral. Esta perspectiva implica pensar que no existe solamente la dimensión biológica, sino que toma en cuenta la dimensión histórica, cultural, ética, emocional y psicológica, dimensiones que configuran la sexualidad de un individuo, como sus emociones y sentimientos presentes en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con uno mismo y con el otro, respetando el propio cuerpo el cuerpo de otras personas, fortaleciendo una sexualidad responsable y plena, con igualdad de género y de derechos.

Es un enfoque de derechos humanos, ya que se plantea como horizonte deseable el ejercicio pleno de los derechos sexuales y los derechos reproductivos y no reproductivos. Como toda Ley, se delimita en un ámbito de aplicación específico como el escolar y tiene como destinatarios a un sujeto particular: los/as estudiantes, quienes son considerados sujetos de derecho.

Para el desarrollo de esta investigación, se ha recopilado materiales, documentos y propuestas referidos a la temática desde la Ley Nacional de ESI y su Programa, los lineamientos curriculares, y diferentes autores/as que han aportado valiosa información al respecto.

En síntesis, este trabajo de investigación tratará de aportar algo más de visibilidad al trabajo de tantas y tantos docentes que asumen la responsabilidad y el compromiso de defender ese Derecho a formarse en ESI en un profesorado cada vez debe estar más comprometido moral, ética y socialmente.

Metodología

La metodología en este caso es una investigación no experimental bajo un análisis cualitativo, y se utilizó la modalidad de estudio de casos reales y la técnica de producción de datos llevó adelante la puesta en marcha de entrevistas a 25 docentes del Profesorado de Primaria del ISFD50 de carácter interpretativo cuya finalidad fue realizar un análisis sistemático y reflexionar macroscópicamente la transversalidad de la ESI en el nivel Superior. En este caso, para elaborar las entrevistas semiestructuradas se plantearon dos ejes que actuarán como elementos guía para la formulación de las preguntas:

- La transversalidad de la ESI dentro del currículum explícito y oculto de los docentes del Profesorado de Primaria
- Dificultades y desafíos que conlleva la implementación de la ESI en las aulas del Profesorado de Primaria del ISFD50.

Análisis de datos y Discusión

La planta funcional permanente del profesorado de Primaria del ISFD 50 cuenta con 44 docentes de los cuales 25 fueron encuestados/as con preguntas semiestructuradas. Se representan las voces del 56,81% de docentes entrevistados/as durante el mes de octubre de 2019. Fueron consultados sobre su antigüedad en la docencia y se registró que el 44% hace más de 20 años, un 32% entre 10 y 20 años y un 24% entre 5 y 10 años que trabaja en docencia.

Se buscó indagar en los docentes entrevistados la necesidad personal o no de impartir en su cátedra la Ley nacional de ESI. El 20% entrevistado no considera necesaria ni importante para su materia la incorporación de la ESI a su planificación, mientras que el 80% de los docentes entrevistados hizo mención a la perspectiva de la ESI como parte de la formación integral en el nivel Superior y bajo un enfoque de Derechos, y este registro pone en consonancia el artículo 1º la Ley Nacional de ESI donde se menciona la importancia desde la formación inicial pues serán los futuros docentes quienes lo implementen en sus clases a futuro, comprendiendo complejidades que aparecen constantemente en el aula. Esto indicaría o se podría relacionar con que al conocer internamente la Ley Nacional 26150 los/las docentes entrevistados/as comprenden la importancia de incorporarlo a su currícula y al analizarlo dentro del enfoque del derecho la responsabilidad que desde la trayectoria profesional cada docente tiene para garantizar su cumplimiento.

El motivo principal es desterrar la idea de que la ESI es sólo para los docentes del área de las ciencias naturales. Existe una falsa creencia de que si hablamos de ESI hay que trabajar sobre los temas: genitales y aparatos reproductores, siempre pensándolo desde una perspectiva netamente binaria.

También se buscó conocer si los docentes incorporan los lineamientos curriculares a su cátedra y así poder reconocer y clasificar la población muestra que continuará

con la entrevista. De esa pregunta resultó que un 66.7% dice trabajar con los lineamientos curriculares e incorporan alguno de los ejes que presenta el Programa de ESI. El 33.3 % restante dice que no los incorpora por falta de conocimiento.

Los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” definen el piso común de los contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para todas las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada, y para todas las jurisdicciones de nuestro país.

El libro de temas no solo es un registro individual de lo que hacemos en la clase, sino también un lugar clave donde podemos informarnos acerca de lo que están haciendo nuestros colegas en las otras horas, frente al mismo grupo de estudiantes. Al entender a la ESI como un cuerpo de contenidos transversales a distintas asignaturas, resulta muy importante conocer “en qué andan” otros docentes, si están desarrollando algo de ESI, ya que esto permite visualizar posibles articulaciones entre los diferentes contenidos en general, y con los de ESI en particular.

Cuando se los/as consultó a aquellos docentes que contestaron por la negativa sobre las dificultades para incorporar contenidos de la ESI en la cátedra, se buscó indagar cuáles serían esas dificultades que encuentran a la hora de querer incorporar contenidos de ESI, pero aún así no lo consiguen.

Como dificultades para incorporar la ESI se mencionaron el no contar con capacitación ni las herramientas necesarias para incorporarla a la cátedra, tener miedo o vergüenza de encarar la ESI se convirtió en uno de los mayores obstáculos para los docentes, ya que el 33.3% no enseña estos contenidos por esos motivos. En un porcentaje menor también adujeron falta de espacios curriculares y la escasa carga horaria.

Los docentes de la práctica acuerdan que aun cuando se trabaja con los temas de la ESI, los/as docentes co- formadores de la práctica suelen interferir y negarse a trabajar contenidos de los lineamientos, así como también la mirada únicamente biologicista que conservan algunos colegas.

Con respecto a este punto, Greco (2009) señala que “cuando se afirma que ‘de eso no se habla’ con relación a la sexualidad, hay un aspecto de lo humano que permanece negado. “Como ‘tema’ se nota que la mayoría sabe, pero pareciera que no supieran cómo” así menciona Morgade (*op. cit.*) apelando al sentido de responsabilidad que deben adoptar los/as docentes retomando el concepto de J. Butler, pues según la autora, “hacerse responsable de uno mismo es confesar los limitantes de toda auto-comprensión y considerarlos no solo una condición del sujeto, sino la condición de la comunidad humana”.

En otra pregunta se les propuso que ordenaran de mayor a menor con qué prioridad cada docente tenía en cuenta los Ejes presentes en los Lineamientos curriculares. De los 25 docentes entrevistados el 32% tuvo en cuenta el eje de Género y Derechos, quedando en tercer lugar el eje de la Diversidad y en proporciones iguales del 8% los ejes de afectividad y cuidado del cuerpo y la salud.

Al indagar sobre qué temáticas de la ESI incorporan como parte del currículum explícito o real que los y las docentes incluyen en la planificación, para lo que se les solicitó ejemplificarán algún caso particular, el 32% de los entrevistados dice

trabajar con temáticas relacionadas a la perspectiva de género, al género como una construcción social y la perspectiva de género como construcción teórica, seguida de identidades de género y violencia de género. También se hace mención al trabajo docente, feminismo y género.

Otros temas mencionados sobre el currículum oculto son: Violencia y maltrato, la deconstrucción de los roles, estereotipos, Feminismos, la otredad, el cuidado del cuerpo y la afectividad, El amor romántico, Juego de roles, Femeneidades y masculinidades diversas, Las concepciones del ser mujer en la docencia, Estereotipos de cuerpo, Violencia de género, Ley de talles y Discriminación son temáticas que ponen en jaque la estructuración curricular como saberes “indisciplinados” y que atraviesan no sólo a las ciencias naturales, sino también a Historia, filosofía, arte, educación física por mencionar algunas de las cátedras del profesorado de Primaria de éste Instituto.

Los docentes entrevistados concuerdan que los desafíos son muchos, y si bien hay mucho camino por recorrer, hay que incentivar la inclusión de modo transversal de la ESI en los programas, y seguir construyendo espacios donde este permitido pensar, intercambiar y construir conocimiento sobre estos temas, por ejemplo, las jornadas que se organizan en el ISFD 50.

Para conocer sus ideas sobre la transversalidad los docentes fueron consultados sobre si la Educación Sexual integral se trabaja en un espacio curricular específico o debería abordarse transversalmente en todos los espacios de la formación docente. Aquí nuevamente los docentes entrevistados acuerdan que la transversalidad implica dar sentido a la formación desde una perspectiva de género e integralidad de la concepción de la persona, que enmarca la propuesta curricular general. Todos mencionan que la ESI combinada con espacios curriculares específicos que atraviesen alguno de los campos formativos es la mejor de las opciones para que se vea reflejada en la formación de docentes.

En este sentido, desde los Lineamientos Curriculares en el caso de que la Institución educativa adopte el enfoque transversal, se propenderá a que se garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos.

La alternativa entre transversalidad o especificidad curricular en cuanto a la organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana.

Conclusiones:

A partir de la investigación y el análisis de datos en relación con el objetivo general sobre describir e identificar cómo se incorpora de manera transversal la ESI a través de las materias del Profesorado de Primaria ISFD50 del Partido de Berazategui podemos concluir:

La transversalidad en el Profesorado de Primaria puede reflejarse de dos modos: como una transversalidad horizontal, que recorre el nivel y otra vertical entre algunas materias.

El trabajo vinculado con la Educación Sexual Integral desde el currículum real requiere de un abordaje complejo y abordar esta complejidad implica pararse desde el paradigma de la complejidad. Como dice Norberto Boggiani (1995: 17): “supone un cambio sustancial en el pensamiento de los actores, que va desde la lógica de la simplicidad que procede de una concepción mecanicista y determinista y conduce a la unidimensionalidad, a la disociación y reducción de la complejidad del problema; hacia la lógica de la complejidad”.

Interpretar el trabajo en educación sexual desde esta lógica nos hace pensar en el desarrollo de un proceso de trabajo compartido y sostenido que procure dejar a un lado la compartmentalización y la fragmentación de los contenidos y la tarea docente, lo cual favorece el logro de aprendizajes más significativos y experiencias de trabajo más enriquecedoras. Contar con un tiempo y un espacio para que ese contenido no quede reducido a un conjunto de partes sueltas, requerirá de un trabajo compartido y sincronizado para que tome consistencia y no se disperse en buenas intenciones individuales.

Los espacios transversales ameritan resignificar el proceso de trabajo compartido con otros colegas, como oportunidad para sentarse a planificar, sin embargo, la lógica organizacional del Instituto muchas veces no hace fácil este ejercicio, lo cual constituyó todo un desafío.

En ocasiones los espacios informales, los encuentros en la sala de profesores han predominado por sobre los espacios de encuentro sistemático. Muchas veces, desde allí, se han pensado instancias de trabajo compartidas, pensando que todo proceso de formación implica construir, (de)construir, para lograr fortalecer la dimensión ético-política y sociocultural del/la estudiante docente en relación con la construcción de un saber, en el caso particular la Educación sexual con un enfoque integral.

De la propia lectura de los lineamientos curriculares de ESI, aprobados por el Consejo Federal de Educación, se desprenden múltiples relaciones entre las áreas. Hacerlas visibles y escucharnos permitió establecer entre los docentes distintos puentes de trabajo posibles, por eso el espacio transversal constituye un gran desafío, un espacio con «potencia», que logra su sentido cuando podemos “articular con”, “encontrar relación con...” Se propone consolidar la institucionalidad y la transversalidad de la ESI a través de proyectos educativos como parte de la planificación del trabajo posterior a la capacitación, generando condiciones para profundizar en la importancia de la gestión institucional como facilitadora de espacios de transversalidad dentro de este Instituto de Formación Docente y en relación con otras instancias (centros de salud, defensorías de la Mujer, etc.) para el trabajo sobre ESI.

El abordaje de una perspectiva integral requiere de la articulación con diferentes espacios del conocimiento relacionado a la sexualidad, lo que implica proponer estrategias didácticas transversales en los espacios de formación docente, entendiendo a la transversalidad como una forma de transposición didáctica.

En líneas generales y a modo de cierre, la formación docente bajo el enfoque de la perspectiva de género y derechos se está incorporando de manera transversal, lenta pero continua en el currículum real, como parte del cambio que se necesita en el nivel superior. Lo mismo sucede con temáticas que se desprenden.

En relación al análisis de obstáculos y desafíos que conlleva la implementación de la ESI en el Profesorado de Primaria del ISFD50, queda claro que en la formación docente todavía falta mucho por recorrer y mucho por aportar en relación a la ESI, pues se trata de un campo en construcción. Los efectos cada vez más potenciados con sus dificultades y desafíos redoblan la apuesta por una educación superior comprometida, emancipadora y justa por los derechos de los y las estudiantes.

Se reconoció la transversalidad de la ESI dentro del currículum explícito y oculto de los docentes del Profesorado de Primaria llevada adelante con dos de los cinco ejes del Programa de ESI, el de la perspectiva de Género y el de Derechos.

La formación complementaria en temas de género permite a los y las docentes generar una diferencia significativa en las prácticas áulicas, no sólo por el abordaje de contenidos más allá de la dimensión biológica, sino, además, por la atención que se coloca en aquellos mecanismos naturalizados (que suelen caracterizarse como currícululo oculto) desde la perspectiva de género.

Las prácticas pedagógicas que incluyen el enfoque de género se tornan más integrales en la medida que colocan el centro en las/os alumnas/os en sus experiencias y en sus demandas como docentes en formación.

Según Morgade “haber comenzado a discutir esa currícula, hablar de esos cuerpos, visibilizar y construir relaciones de respeto, tiene que ver también con un derecho: el de la identidad, el del disfrute del cuerpo y también, por supuesto, el derecho a prevenir o impedir situaciones de violencia. Lo que se enseña y se aprende en las escuelas, ese currículum oculto de lo que debe pasar y también de los silencios” exige una responsabilidad con nuestro tiempo y es la de “trabajar en una política de ampliación de derechos”.

El trabajo interdisciplinario nos da la posibilidad de escucharnos y de luchar por un espacio de transversalización necesario en la formación docente de ser defendido y sostenido en el tiempo, pues solo la transversalidad y la sustentabilidad tendrán resultados positivos en la implementación de la educación sexual en el sistema educativo.

Aquí, si la opción es asumir como desafío de integrar nuestras áreas con saberes transversales como la ESI, o bien eludir la responsabilidad, entendemos que debe triunfar el respeto, y por partida doble: el respeto por el derecho de los y las estudiantes a la ESI, y también el propio respeto profesional al cumplir, sin eludir, con nuestra tarea pedagógica.

Por eso, cuando hablamos de la transversalidad de la educación sexual integral y decimos que no podemos remitirnos solamente a una mirada disciplinar dentro de la escuela, se propone como contrapartida valorar lo que se ha construido institucionalmente, revisando nuestras prácticas, valorando el esfuerzo y el intento por un trabajo más integrado y multidimensional dentro de la Formación docente.

Referencias Bibliográficas

- Boggino, N. (1996). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula: Educación inicial y enseñanza general básica: primer y segundo ciclo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos”, en Ramírez Hernández, I. M. (comp.) *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión educativa*. México D.F.: Editorial Praxis.
- Greco, M. B. (2009). “Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar”, en Villa, A. (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gvitz, S. y Palamidesi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (coord.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Plaza, M. V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UBA. (Tesis). Disponible en: http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf
- Salinas, D. (1998). “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”, en Poggi, M. (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Oliveri, S. (s/f) “La transversalidad de la Educación Sexual Integral en las aulas del Profesorado de Primaria del ISFD N ° 50 de Berazategui” (mimeo)
- Re, M. I. (2007). “Sexo y género”, en *Educación Sexual. Cómo implementarla en el aula*. Buenos Aires: Editorial Ediba.

Fuentes:

- Informe de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos al Comité de DESC (2011). “Situación de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Argentina”. Ginebra
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019). *Marco Curricular Referencial*. La Plata: Libro digital PDF: 1º ed. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Guía para el desarrollo institucional, Programa ESI, Buenos Aires.

Particularidades de la enseñanza de sexualidad en la Formación Docente: un análisis del dispositivo ESI

SILVIA ORTUZAR, MICAELA ZAMBONI, CANDELARIAS MOLAS Y MOLAS

UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades

silviaortuzar@hotmail.com; micaelazamboni@gmail.com;

candelariamym@gmail.com

Resumen: En el presente trabajo se desarrollan avances del proyecto de indagación denominado: Particularidades de la enseñanza de las sexualidades en la Formación Docente Inicial: un análisis del dispositivo ESI. Nos proponemos en el escrito puntualizar sobre algunas características que se despliegan en la enseñanza y las formas de transmisión en virtualidad. Durante el transcurso del año 2020, en los inicios de la irrupción del acontecimiento social y sanitario de Pandemia, se formularon nuevos interrogantes alrededor de las variabilidades, continuidades y cambios que sostienen lxs profesores a cargo del Seminario obligatorio de ESI en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Ciudad de Córdoba. Se recuperan las decisiones y acciones que se fueron asumiendo en torno a la enseñanza de las sexualidades y las experiencias que fueron transitando. En el presente año, ya a 15 años de la sanción de la ley y en el contexto de ASPO se producen otros cuestionamientos acerca de cómo lxs docentes a cargo en estos espacios curriculares, se problematizan respecto a las relaciones entre cuerpo, género y sexualidades y sus posicionamientos en las formas de transmisión en el aula.

Palabras clave: formación docente – enseñanza – virtualidad – sexualidades

Presentación

En el presente escrito intentaremos compartir algunos tramos de lo construido en el proyecto de investigación en curso titulado: *Particularidades de la enseñanza de sexualidad en la Formación Docente: Un análisis del dispositivo ESI*.¹ Puntualizando sobre los últimos movimientos y los nuevos modos de aproximarnos al trabajo en función de los acontecimientos —ASPO— y el contexto inédito que estamos viviendo.

En el proceso de indagación se configuró como objeto de análisis a las prácticas de la enseñanza, en torno a la unidad curricular ESI, a partir de las propuestas desarrolladas por lxs docentes a cargo en los Institutos Superiores de Formación docente de carácter público de la ciudad de Córdoba² a partir del año 2018 extendiéndose hasta el año 2022.

¹ El proyecto de investigación Consolidar está radicado en la unidad académica de CIFFyH de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue aprobado y subsidiado por SeCyT-UNC. Res. 472/2018.

² El trabajo de campo se realiza con lxs docentes de los ISFD. En la indagación se incluyen como unidad de análisis las unidades curriculares de ESI que pertenecen a Institutos Superiores de Formación Docente de carácter público y oficial de la ciudad de Córdoba. Participaron en esta primera etapa profesores de cuatro Institutos Superiores de Formación docente de Educación Primaria e Inicial, profesorado de Educación Física y Profesorados de Artes (artes visuales, música, teatro) estos últimos en procesos de transformación por su pertenencia a la Universidad Provincial de Córdoba. Cabe destacar que como equipo veníamos desarrollando en esos espacios, actividades de acompañamiento y tutorías a estudiantes residentes del Profesorado del área de Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades por lo que hemos asistido a los momentos fundantes de la enseñanza de las sexualidades en los diseños curriculares y a las novedosos y complejos procesos de institucionalización de la Educación Sexual Integral obligatoria en los contextos de Formación Docente Inicial.

Lo desarrollado es un recorte de un proyecto más amplio y una reconstrucción situada respecto a un campo de interés teórico, epistemológico, ético y político sobre la problemática de la enseñanza de las sexualidad(es) en el contexto de la formación docente inicial. Se mostrarán avances, obstáculos, tensiones y horizontes de posibilidades en las prácticas docentes.

Asumimos que tanto en los procesos investigativos, como en las prácticas de la enseñanza se anudan condiciones deseantes, de curiosidad y erotismo que se entranan y producen formas vitales de pensamiento. Así es que nos interesa, no tanto mostrar un análisis y resultados de las prácticas y discursos de lxs profesores a cargo del seminario, sino más bien algunas experiencias singulares frente a los acontecimientos inesperados.

En este sentido, a partir de experiencias previas al proyecto de indagación —observación de clases, conversación e intercambios colaborativos— con docentes y estudiantes fuimos construyendo interrogantes y problemas que marcaron un itinerario a transitar. Las preguntas iniciales fueron:

¿Qué situaciones y tramas discursivas emergen en torno a las prácticas de enseñanza en la unidad curricular ESI? ¿Cuáles son los modos particulares y singulares de asumir los discursos sociales y los efectos subjetivantes de las políticas públicas y de las prescripciones? ¿Cómo se va modulando el conocimiento de la sexualidad en las prácticas de la enseñanza de la formación docente Inicial?

Nos interesaba construir un campo de problematizaciones teóricas y prácticas respecto a los efectos que estaba produciendo -tanto de reproducción como de transformación- el ingreso de ESI en las prácticas de la enseñanza.

En los objetivos generales del proyecto nos planteamos el poder comprender los modos particulares y singulares de interpretación del discurso proveniente de las políticas públicas y de las decisiones curriculares de la ESI en las propuestas que se desarrollaban en Institutos de Formación Docentes. A su vez nuestra intencionalidad de inicio se dirige a reconstruir en la historia reciente de la Formación Docente Inicial algunas prácticas y experiencias.

Recorrido realizado

En el itinerario transitado destacamos que, desde el programa de investigación,³ pudimos avanzar de manera colectiva para compartir un marco interpretativo en clave de los aportes de los feminismos, las disidencias sexogenéricas, la interseccionalidad y las perspectivas de género y de derechos. Esta construcción fortaleció el diseño inicial y permitió inscribirnos en un terreno político-epistemológico y ético, que, si bien cada proyecto presenta su especificidad, en todos se considera el protagonismo de los sujetos- sus voces- respecto a la apropiación de derechos, las disputas por la igualdad,

³ En el periodo correspondiente a los años, 2018 y 2019 el proyecto se incorpora al programa: “*Voces en disputa, feminismos y exigibilidad de derechos*”, dirigido por Maite Rodrigou Noceti, conformado éste por un total de cinco proyectos (tres pertenecientes a la FFyH y dos a la FCS). Esta situación tendrá continuidad hasta finalizar el proyecto.

la inclusión y el reconocimiento de las diferencias en el contexto de políticas públicas que implican dimensiones sociales, de salud y educación.

Sostenemos una línea de preocupación teórica que relaciona pliegues de lo político con planos subjetivos y recuperamos voces en el entramado de prácticas de la enseñanza como prácticas sociales y públicas. Retomamos a la sexualidad como un dispositivo moderno que como plantea Foucault (2011), se inscribe en una genealogía del sujeto del deseo. Asumimos la complejidad de indagar sobre los agenciamientos -políticos, éticos, estéticos, disciplinares y subjetivos - que modulan la transmisión y apropiación de la sexualidad en la Formación Docente. El marco referencial teórico en permanente construcción nos fue interpelando a la búsqueda de nuevas conexiones posibles entre saberes que interpelan a la normatividad sexogenerica, a las identidades corporizadas generizadas, sexualidades y a su producción en complejas relaciones sexistas, jerárquicas y de poder.

En el proceso abordamos distintos planos que se inician con el análisis del conjunto de formaciones discursivas que conforman las políticas públicas y los marcos legales que contextualizan la ESI, continúa con los diseños curriculares oficiales para el nivel y modalidad y luego los programas diseñados por lxs profesores, para, finalmente, recuperar relatos marcados por las voces de docentes a cargo de los seminarios. En un primer momento el decir de lxs docentes gira alrededor de sus biografías profesionales e itinerarios desplegados, ligadas a los procesos de subjetivación de saberes y experiencias sobre la sexualidad. Posteriormente, a partir de los acontecimientos inéditos sociales y sanitarios vividos en el transcurso del año 2020, se rediseñaron entrevistas para explorar las nuevas modulaciones en torno a la enseñanza de la sexualidad en contextos de virtualidad. Finalmente, en el transcurso del presente año se ha avanzado en enriquecer los marcos de referencias teóricos, surgiendo de allí nuevos interrogantes y la posibilidad de diseñar una instancia de encuentro e intercambio con profesores que apunte a la reflexión sobre la propia práctica a partir de la memoria, la narrativa y el análisis de las clases en sus nuevos formatos.

Puntualizaciones Metodológicas

En la búsqueda de la producción de conocimientos situados sobre la experiencia de ESI nos propusimos conversar con otrxs implicadxs, sobre la construcción de saberes a partir de inferencias de indicios y de una escucha atenta -clínica- de las voces de sus protagonistas.

En los aspectos metodológicos nos interesa rescatar a las entrevistas como la emergencia de una intertextualidad. La narrativa, la voz y la experiencia de los sujetos articulan planos de lo íntimo y singular, con lo público y colectivo. Siguiendo a Arfuch L. (2002) enfatizamos en la noción de acontecimiento del decir, en la producción dialógica del sentido y no meramente en el contenido de los enunciados y destacamos que en un relato se traman múltiples voces. El análisis de las entrevistas se orientó a

la escucha de las propias trayectorias, a modo de ofrecer un espacio de reflexión con otrxs sobre las prácticas.

Sostenemos siguiendo a Ester Díaz (2012) una perspectiva de epistemología ampliada y a su vez una epistemología de la acción tal como lo entiende Laurence Cornu (2018), que es el estudio de lo que hace a la verdad de un conocimiento en acción. Para la autora algo acontece en lo vivo de la acción, en su curso, en su experiencia, en la acción de transformar situaciones de forma inédita. Por lo tanto, se valora la experiencia y una práctica de reflexividad sobre la misma.

En el transcurso del año 2020 en función del contexto de emergencia sanitaria y de suspensión en los ámbitos educativos de la enseñanza en la presencialidad por aislamiento social preventivo, se diseñaron y efectuaron nuevas entrevistas. Las instancias de entrevistas no sólo fueron pensadas como un insumo para nuestro propósito de investigación, sino también como habilitantes de un espacio de reflexión con lxs docentes sobre la praxis que hasta el momento se encontraban re-definiendo y re-construyendo. En este proyecto se otorga un valor destacado al trabajo de cooperación entre colegas para potenciar las subjetividades y el devenir de las trayectorias.

Cómo indagar acerca de las *experiencias*, que tal como plantea Larrosa (2005: 14) “*es eso que me pasa*”, instalando allí una diferencia entre aquello que simplemente pasa, y aquello que nos pasa. Para así preguntarnos ¿Cómo se transforma la subjetividad de lxs docentes frente a los acontecimientos? La experiencia, según el autor, tiene algo de exterioridad, implica un acontecimiento externo y extraño a nosotrxs. Consideramos que es posible pensar lo que estamos transitando en tiempo de aislamiento/distanciamiento social, como una experiencia y nos interrogamos sobre ¿Qué efectos está provocando sobre las prácticas de enseñanza de la sexualidad en los ISFD?

Aproximaciones a las experiencias de ESI en contexto de virtualidad

A partir de los diferentes relatos hemos podido recabar algunas notas distintivas que a continuación esbozamos como síntesis:

Lxs docentes han concretado espacios de enseñanza virtuales que reconocen diferentes pero que, en algunos casos, expresan: *superaron las expectativas* iniciales. Destacan que se han sentido interpeladxs y que les ha demandado ciertos esfuerzos destinados a: recrear las propuestas, realizar acuerdos con lxs estudiantes, organizar tiempos, plazos y modalidades de trabajo con los contenidos, entre otras cuestiones.

Plantean que las pautas y acuerdos con lxs estudiantes resultaron fructíferos, a los fines de sostener las propuestas. En esta dirección sostenemos como supuesto que lo señalado no sólo responde a aspectos de orden normativo, sino que forman parte de los componentes de las construcciones metodológicas alternativas

En las entrevistas, se visibilizó como emergente un enriquecimiento de las propuestas pedagógicas, destacando que la virtualidad habilitó para varixs, el encuentro con bibliografía diferente a la utilizada en sus programas diseñados para la enseñanza de carácter presencial. Resulta muy significativo que lxs docentes frente al

acontecimiento que desnaturaliza el formato escolar inician una búsqueda de nuevos textos, recursos y producciones que se disponen a explorar y leer casi de modo simultáneo a su transmisión.

Se advierte que desde la enseñanza apelan a la interacción con mayor cantidad y variabilidad de herramientas como, por ejemplo, recursos audiovisuales (nuevos), textos más breves y la ampliación de estrategias complementarios al uso de la bibliografía como: documentos, entrevistas y notas periodísticas que le otorgaron matices, ritmos y efectos diferentes a la enseñanza.

Algunxs docentes plantean que se utilizaron con mucha frecuencia imágenes que habitualmente no se recuperaban en las instancias de clases presenciales. De todos modos, no reconocen la potencialidad de estas para la deconstrucción de algunas nociones.

El grupo entrevistado coincide en que el trabajo desde la virtualidad de alguna manera produce lejanía y extrañamiento, al no haber una enseñanza presencial donde los cuerpos se encuentran y se interrogan acerca de: ¿Cómo acercarnos? ¿Qué recursos habilitar para sostener la transmisión? ¿Qué instancias potenciar en un espacio como ESI para dar a la cursada virtual un giro que convoque a la cercanía de los cuerpos y la afectividad?

Los diferentes recursos y mediaciones que se incorporaron en la forma de transmisión, que adquieren los contenidos en este contexto, representan, entre otras cosas, un modo de saldar la distancia que nos priva de los gestos, los tonos, los matices, los modos, que van dando “cuerpo” a los saberes en torno a la Educación Sexual Integral y sus contenidos específicos.

Para algunxs la posibilidad de acceder a otros recursos, favoreció la ampliación en torno a los contenidos a trabajar. Poder incursionar en temas que en el programa inicial no retoman, pero que pueden ser incorporados a partir de las modificaciones en la planificación que generó el contexto actual.

En torno a lo novedoso, se resalta una posibilidad de interacción entre estudiantes. Unx docente manifiesta que la falta de presencialidad le impedía conocer los gestos de lxs estudiantes, sus actitudes, sus impresiones y generar a partir de allí una propuesta acorde a estas respuestas, al mismo tiempo que también resaltaba y valoraba como nueva forma de interacción, que hasta el momento no había surgido, la posibilidad de leer las producciones entre compañerxs. Ante las modalidades asincrónicas de trabajo, señala que aumentaron los intercambios formalizados a partir de la lectura de lo que entre pares compartían en los foros de trabajo propuestos y reconoce en ello un potencial del recurso virtual que no había tenido lugar anteriormente.

Los desafíos que lxs docentes localizan han sido mayoritariamente del orden tecnológico y de organización de la temporalidad. Se cuestionan y preocupan sobre las actividades y propuestas, para que no excedan los tiempos asignados al Seminario.

En consonancia con ello, las mayores limitaciones estuvieron dadas por las dificultades con la conectividad, el manejo de los diferentes recursos digitales (plataformas, aulas virtuales, etc) y con poder compatibilizar las tareas domésticas, la vida cotidiana y el trabajo.

Nos encontramos con algunas vicisitudes y limitaciones propias de lo que las tecnologías invitan a transitar, como, por ejemplo, una docente que señala que las dinámicas corporales debieron ser reemplazadas y en su lugar ofrecer propuestas de índole introspectivas.

Respecto de los contenidos a enseñar, lxs profesores mencionan con mayor frecuencia entre las temáticas que incorporan en la transmisión a la violencia de género, la construcción social de la corporalidad, la sexualidad desde una perspectiva de derechos y la dimensión afectiva como central.

Consideran que se avanzó respecto de la integralidad con la que se asume la sexualidad, también en su localización como parte de los derechos humanos y sobre la perspectiva de género. Los aportes de la epistemología de los feminismos y los colectivos disidentes para la deconstrucción del sistema heterosexual como hegemónico aún no se reconocen como formando parte de los contenidos centrales, sino que resultan incipientes en la transmisión de temáticas que se realizan de manera ocasional y a partir del interés de los grupos de estudiantes.

En otros tramos de la indagación entre los obstáculos y/o dificultades que más se mencionaron del proceso de institucionalización de la ESI, la mayoría expresa que lo que aún está faltando es poder instituirla como un proyecto transversal en las instituciones. También se anhela generar un mayor vínculo con otras organizaciones, colectivos y actores que desde el activismo y/o prácticas ligadas a la intervención comunitaria y social trabajan en la problemática. Consideramos que esta situación ha continuado y se ha profundizado en tiempos de virtualidad.

Lxs proferoxs expresan que el trabajo se realiza de manera solitaria en cada cátedra y que los equipos de gestión, aunque reconocen el valor que tiene la educación sexual integral, no estarían generando aún experiencias de un mayor grado de intensidad de trabajos compartidos con el conjunto de actores institucionales.

A los fines de seguir reflexionando

Para la producción investigativa resulta muy significativo acompañar procesos de resoluciones situacionales frente a los acontecimientos inéditos que de múltiples y variadas formas producen efectos. Se configuran estrategias, posiciones y relaciones que territorializan el campo de saberes de la enseñanza de las sexualidades de manera casuística y novedosa.

Las prácticas docentes son prácticas sociales históricamente determinadas que se sostienen en intencionalidades políticas y éticas y siguiendo a Edelstein (2011) un signo distintivo de las mismas resulta los imprevistos o incidentes críticos.

Estas zonas indeterminadas se expresan como incidentes críticos y muestran la originalidad del acontecimiento, no dan cabida, por tanto, a las reglas y los procedimientos a priori, pues producen un quiebre en las estructuras de suposiciones y diluyen las convenciones. Expresión de la discontinuidad radical de las emergencias se muestran irreductible a la prefiguración. Edelstein (2011:211).

Estos momentos de rupturas y de elaboración de alternativas a problemas emergentes —que para la autora mencionada son la principal fuente de reflexión crítica situada— se constituyó en un analizador fértil de nuestra indagación

A partir de aquello que puede leerse en las entrevistas nos resulta interesante retomar algunas preguntas que nos permitirán seguir ahondando en el análisis que proponemos aquí, acerca de la transmisión de ESI en el contexto actual de virtualidad y pandemia. Señala Deborah Britzman (en Lopez Louro. 2001:1):

¿Qué sucede con la sexualidad cuando profesoras y profesores que trabajan en el currículum de la escuela comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera como la profesora y el profesor deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería ser enseñada exactamente de la misma forma que cualquier otra materia?

La propuesta de ESI se podría considerar como un inicio de posibilidades, donde se pueden criticar las tradiciones y filiaciones que han disociado lo intelectual de lo corporal, la razón de la pasión, silenciando la sexualidad, el deseo, los cuerpos y la curiosidad frente al conocimiento.

Es posible continuar indagando acerca de los contenidos y las formas de transmisión que se despliegan en las aulas virtuales y sobre las “particularidades” y respuestas que fueron construyendo lxs docentes que transitan por los diferentes espacios de ESI en los en el contexto de “emergencia sanitaria”. Emergencia sanitaria que en un parpadeo viró a urgencia educativa e interpelo a la invención de nuevos “dispositivos”.

Es interesante advertir que en esta contingencia aparecen ciertos movimientos en los contenidos que implican, en lugar de simplificar y /o reducir a sólo lo prioritario, (como se está solicitando en algunas unidades curriculares de los otros niveles del sistema educativo), incorporar otras temáticas. ¿Nos seguimos interrogando por si los cambios que se realizan solo buscan subsanar la distancia que se instala en las aulas virtuales o impactan de modo tal de impulsar una revisión crítica y profunda en torno a los contenidos del diseño curricular del Seminario ESI?, ¿Se están aventurando nuevos contenidos y nuevas formas que laten como posibilidad a futuro?

A partir de estas inquietudes es que proponemos generar un espacio grupal de intercambio entre lxs docentes del seminario ESI, como próxima instancia de trabajo, para habilitar la discusión, el diálogo, el encuentro entre diferentes perspectivas y modos de abordaje de la ESI en este contexto de virtualidad y pandemia; con la intención de promover conversaciones y algunas nuevas invenciones.

Poder revisar, repensar, compartir sobre lo que se ha ido transitando en soledad, dejando ciertas impresiones en las trayectorias, enriqueciendo el devenir de la ESI en tanto espacio curricular en permanente transformación y habilitando la posibilidad de potenciar prácticas de la enseñanza emancipadoras.

Deborah Britzman (2016) plantea lo siguiente:

Si la Educación y las pedagogías que ofrece pueden navegar las fronteras culturales del sexo y hacerlo en modo que problematizan y pluralicen, entonces parte de nuestro tra-

jo debe ser repensar la representación y los discursos de la identidad, el conocimiento y el poder cultural que circulan en las escuelas y dentro del dispositivo de saber/poder. (...) Esto significa construir pedagogías que impliquen a todxs y que puedan permitir discursos menos normalizadores acerca del cuerpo, de los géneros, de las relaciones sociales, de la afectividad y del amor.

Entendemos que el campo de ESI se encuentra en permanente tensión, interrogación, crecimiento y redefinición y que el cuerpo sexuado- lejos de desvanecerse- emergió de manera remota en tanto construcción social, política y con nuevas afectaciones aún no tematizadas. Nuestra mirada seguirá explorando sobre discontinuidades en los discursos y prácticas de aquellas regulaciones y normas corporales que al decir de Butler (2008) a través de actos performativos materializan el cuerpo.

Como investigadoras implicadas nos interesa que el proyecto ESI esté destinado a ser sostenido con entusiasmo por colectivos, por comunidades, por una especie de coalición que permanezca en situación de curiosidad y deseos de transformación permanente.

Referencias Bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Bs As: Fondo de cultura económica.
- Hooks, b.(2001). “Eros, Erotismo y el Proceso Pedagógico”, en *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Disponible en: <https://bocavulvariaediciones.blogspot.com/2016/06/coleccion-pedagogias-transgresoras.html>.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós
- Britzman, D. (2001). “Curiosidad, sexualidad y currículum”, en López Louro, G. (comp.): *O corpoeducado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica. Traducción: Gabriela Herczeg para *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Disponible en línea: <https://bocavulvariaediciones.blogspot.com/2016/06/coleccion-pedagogias-transgresoras.html>.
- Britzman, D. (2016). “¿Qué es esa cosa llamada amor?”, en *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria.
- Cornu, L (2018). “Acerca de los oficios de lo posible. Aportes a una Epistemología de la Acción”, en *Saberes de los Umbrales los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Díaz, E. (2012). *El poder y la vida. Modulaciones Epistemológicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Foucault, M. (2011[1977]). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la ‘normalidad’ a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.

La fotografía y la poesía en la formación docente: articulaciones posibles en diálogo con la ESI

ANA CAROU; SANTIAGO ABEL; VALERIA SARDI

CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP/CONICET

alc.carou@gmail.com; santiagoabel@conicet.gov.ar; vsardi@fahce.unlp.edu.ar

Resumen: Este trabajo recoge algunos avances del proyecto de investigación en curso “Cuerpos sexuados, saberes corporales y afectividades en los vínculos pedagógicos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria” (CINIG-IDIHCS-FAHCE-UNLP), en el cual indagamos sobre los modos en que los cuerpos sexogenerizados se involucran en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Aquí, puntualmente, nos abocaremos al análisis de una serie de propuestas didácticas de profesorxs en formación que cursaron en el 2020 Didáctica de la lengua y la literatura II en el profesorado en Letras de una universidad pública donde se les solicitó que seleccionaran una fotografía y escribieran una consigna para trabajarla de modo articulado con un poema de Alejandra Pizarnik. Indagaremos cómo estas propuestas didácticas son atravesadas por las emociones y cuáles son los sentidos fotográficos y literarios que se construyen en relación con ellas en las intervenciones didácticas, ya sea a nivel textual, social y/o sexogenerizado. Asimismo, analizaremos cómo se configuran lecturas instituidas en relación con el texto literario y la poesía como género emotivo que replica la construcción canónica e histórica de este género literario en la disciplina escolar Lengua y Literatura.

Palabras clave: fotografía – literatura – ESI – formación docente

El género poesía ha sido, históricamente, esquivo a la formación docente en Letras y la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Una de las creencias más fuertes que circulan entre docentes de Letras es que es difícil, que “lxs chicxs no se enganchan” y que, como en la formación docente no se lee poesía, es complicado abordarla en la escuela secundaria. Sin embargo, más allá de este estado de cosas, la enseñanza de la poesía tiene una larga tradición en la escuela argentina, que se remonta a fines del siglo XIX con el nacimiento de los colegios nacionales y de la disciplina escolar Lengua y Literatura. En los inicios de la configuración disciplinar, ya está presente —junto con Oratoria y Literatura y ejercicios de composición— la Poesía. Luego, en 1884 con la reforma Wilde, hace su aparición la materia “Literatura Preceptiva” que tiene como autor a Calixto Oyuela, pedagogo y literato, que propone explícitamente la enseñanza de la poesía, la versificación, la poesía lírica, épica y dramática desde un análisis retórico y donde se asume la supremacía de la poesía lírica —como expresión más clara de la norma lingüística— y de la literatura española. Asimismo, la enseñanza de la poesía se nutre de la tradición romántica y de la configuración de un aparato interpretativo que opera de modo mimético, es decir, el yo poético se lee en clave biográfica, como expresión de las vivencias y sentimientos de lxs autorxs. Esta tradición fundante recorre todo el siglo XX y, aún hoy sigue estando vigente en las escuelas argentinas y en las propuestas didácticas de los libros de textos y materiales didácticos de amplia circulación, aunque, entre intersticios, también se constituyen alternativas

pedagógicas (Puiggrós, 1990) que buscan construir otros modos de abordar la poesía en las aulas y promover otros modos de leer –y escribir– poesía en las clases de Lengua y Literatura.

La formación docente –tanto en el ámbito universitario como en los institutos de formación docente– no es ajena a esta tradición; se lee poca poesía y cuando se lee, se la aborda en esta clave, o bien, en una operación de “excavación o vivisección” (Sontag, 1996) para dar cuenta de ciertos procedimientos, recursos o estéticas de la teoría literaria; o, también, reproducir los discursos de la crítica literaria hegemónica. A su vez, el canon académico incluye algunxs poetas en las materias del plan de estudios de la carrera de Letras, pero, fundamentalmente, los textos poéticos aparecen como un contenido aislado en una unidad del programa y se privilegia la lectura de escritores varones cis –con algunas escasas excepciones de escritoras mujeres–.

En la cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura II se trabaja el género poesía, en distintas ocasiones, para problematizar la construcción del objeto de enseñanza, los modos de leer y el abordaje de la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género. A su vez, a partir de la profundización de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente en Letras que se desarrolla en esta asignatura, se problematiza cómo desde la enseñanza de la poesía se pueden proponer otros modos de leer que incluyan una mirada sexo-generizada del texto literario que dé cuenta de la dimensión afectiva, emocional, sensible y corporeizada de la lectura (Carou y Martín Pozzi, 2017; Sardi, 2019) a contrapelo de una tradición fuertemente masculinista de la teoría literaria que apuesta a una lectura distanciada y ascética.

En el marco de esta materia –durante el año 2020– se les propuso a lxs estudiantes que resolvieran una consigna que solicitaba seleccionar una fotografía, de una serie propuesta donde se incluyó una foto de Tina Modotti, una de Adriana Lestido y una de Shirin Neshat, y escribir una consigna para trabajarla de modo articulado con el poema “La jaula” de Alejandra Pizarnik.¹

En esta instancia formativa relevamos distintos aspectos a analizar en relación a cómo lxs profesorxs en formación elaboraron propuestas didácticas atravesadas por la dimensión de las emociones (Ahmed, 2015) y cómo se presentan tensiones entre lecturas instituidas y modos alternativos de leer. Por un lado, nos encontramos con la reproducción de la tradición de la enseñanza de la poesía que la considera un “género emotivo” –a decir de una profesora en formación–; es decir, como aparece de manera recurrente, se toma al yo poético en clave romántica y desde la representación de las “bellas letras”, por ejemplo, una estudiante explica que el sujeto poético es “un método que utiliza la autora para expresarse a través de su obra literaria”. En este sentido, hay una reiteración en las intervenciones didácticas de leer el género poético focalizando en los sentimientos del yo poético y en las emociones de lxs estudiantes lectorxs. Esta priorización de los sentimientos y emociones de lxs lectorxs puede ser Enriquecida

¹ Se propusieron una fotografía de Tina Modotti titulada “Manos de titiritero” (1920), una de Adriana Lestido tomada de su serie *Mujeres presas* (<http://www.adrianalestido.com.ar/fotografias/adriana-lestido-mujeres-presas-16.jpg>) y una de Shirin Neshat de su serie *Mujeres de Allah* (https://emmatriinidad.files.wordpress.com/2018/05/10-shirin-neshat_women-of-allah.jpeg)

por una intervención didáctica en clave de ESI con perspectiva de género y de derechos que aborda la literatura como un discurso polisémico y, desde allí, promueve la construcción de una voz propia (Sardi, 2013) de lxs sujetxs, en tanto busca problematizar cómo lxs estudiantes leen desde sus propias experiencias afectivas, sensibles, emocionales, vitales y sexogenerizadas y, desde allí, construyen una enunciación singular. En otras palabras, se trata de proponer la enseñanza de la literatura desde la dimensión personal y subjetiva de lxs estudiantes en tanto “trabajo de validación (...) de la trama de producción sociohistórica de la experiencia, los sentimientos y los deseos” (Báez y otrxs, 2017:32). Asimismo, el conocimiento literario puede funcionar, en términos de Carou y Martín Pozzi (2017), como “un espacio para la reflexión acerca de la diversidad de expresiones afectivas y, en ese sentido, (...) reforzar los vínculos con la literatura como vías para descubrir esos múltiples modos de expresión en torno a los cuerpos y las emociones” (49).

De manera paradójica, en las propuestas didácticas se presentan sentidos instituidos en torno a la lectura del texto literario que hace que, en algunos casos, lxs profesorxs en formación establecen un modo de leer correcto o ciertos significados establecidos para leer el poema “La jaula” como, por ejemplo, “el afuera, el sol y la libertad” o “el adentro y la oscuridad, lo intangible y la muerte”; o bien, a través de preguntas como “¿Hay algo en el clima del poema que te sugiera la idea de encierro o de falta de libertad?”; o también, como presenta otrx profesora en formación se trataría de pensar “qué temas tratan cada una de las creaciones, enfocándonos en el tema del encierro”. De allí que se observa una ruptura respecto de la lectura subjetiva en clave emocional a partir de la construcción de hipótesis de lectura de lxs profesorxs en formación que se instauran como hegemónicas y que en esa operación obturan la posibilidad de leer el texto y su articulación con la fotografía de maneras inesperadas, disruptivas o impertinentes. Se universaliza la lectura de lxs docentes como lectura correcta y se instala una “binarización de la lectura” (Sardi, 2019: 17) que establece cuáles son legítimas y cuáles ilegítimas. De ese modo, se cancelan otras posibilidades interpretativas que puedan surgir en la clase. Asimismo, al momento de analizar el texto literario, luego de un acercamiento desde la dimensión sensible, se vuelve a una tradición académica de análisis formal, de la métrica, la versificación y los tropos. ¿Por qué lxs profesorxs en formación se vuelcan a un análisis literario donde se priorizan los saberes teóricos por sobre los saberes de género anclados en la dimensión sensible y emocional? Acaso, este abordaje teórico esté asociado a una visión intelectualista y especializada de la lectura literaria –vinculada con el hiato entre razón y emoción– que constituyó una tradición de enseñanza de la literatura en la universidad, desde el pensamiento occidental y la matriz colonial, que instituyó “un viraje hacia la descorporeización y des-sexualización (Lopes Louro, 1999) de la experiencia lectora desde las teorías de la lectura hegemónicas que, de ese modo, invisibilizaron lectorxs y modos de leer plurales (Palermo, 2014) donde la dimensión afectiva, sensible y emocional tenía lugar, por considerarlos no legitimados o minoritarios” (Sardi, 2019: 18).

La irrupción de la ESI como epistemología que propone una ruptura respecto de la construcción dominante de los saberes en tanto explicita su sexuación y

generización, nos obliga a revisar los modos en que se constituye el campo disciplinar de la literatura en la formación docente universitaria que está históricamente marcada por una matriz fuertemente enciclopedista, androcéntrica y teoricista. En este sentido, lo relevado en la muestra que analizamos en este trabajo presenta, una vez más, la urgencia de profundizar y commover el currículum universitario, es decir, “hacer queering el currículum” (Lopes Louro, 2012), desestabilizarlo, salir de las lógicas instituidas y familiares, para proponer una mirada problematizadora de ciertos *habitus* universitarios donde las emociones y las sensibilidades son negadas, ocultadas o silenciadas para que salgan a la luz y sean visibilizadas como saberes rigurosos, científicos y legítimos. En otras palabras, como decíamos en otro lugar (Abel, Carou y Sardi, 2020), “si la irrupción de un elemento externo (...) aparece y nos obliga a revisar los límites de una categoría, inclusive a construir categorías nuevas, bienvenido sea, estaremos haciendo ciencia, ciencia literaria” (58).

La consigna de trabajo con lo fotográfico propuesta a lxs profesores en formación apuntó, en un sentido, a abordar este propósito de desestabilizar el currículum para darle entrada a otras lógicas didácticas y epistemológicas que reconozcan las dimensiones de lo sensible, de las emociones, de lo sexogenérico como saberes legítimos. De esta manera, nos interesa relevar los modos en que lxs profesores en formación piensan el uso de la fotografía en las propuestas didácticas que elaboraron para imaginar las prácticas de escritura, lectura y oralidad en la escuela secundaria y, con relación a esto, de qué manera lo sensible y lo emocional aparecen como dimensiones reconocidas a partir del abordaje didáctico de lo fotográfico en su articulación con lo literario.

En el análisis de las propuestas, encontramos algunas donde se hace intervenir a las fotografías como puentes para abordar la dimensión de las emociones desde el trabajo con los saberes literarios. En estas propuestas, a partir de consignas de lectura y de escritura, se exhorta a lxs estudiantes a expresar los sentimientos y los deseos de las personas retratadas en las fotografías para, a partir de allí, organizar el trabajo con el poema de Pizarnik. Se trata de propuestas donde se apunta al registro de las experiencias emocionales de las personas retratadas desde el lugar de empatía: encontramos, por un lado, consignas de escritura que proponen la construcción de una voz poética asociada a la persona fotografiada que sea capaz de expresar sus deseos y emociones y, por otro lado, consignas de lectura donde se busca indagar sobre los sentimientos de la voz poética también identificado con las personas retratadas en las fotografías. Además, encontramos propuestas donde lxs profesores en formación apuntan a indagar sobre la dimensión de las emociones, pero haciendo hincapié en los sentimientos que provocan las fotografías, en las sensaciones que transmiten y en los efectos que puedan tener sobre lxs estudiantes, así como también sobre los recuerdos que les generan.

Observamos, entonces, que la fotografía funciona como una especie de itinerario a través del cual se puede habilitar la exploración de las emociones y de las dimensiones de lo cotidiano y lo experiencial desde los saberes literarios. Es decir, el uso de la fotografía como recurso para la enseñanza de la lengua y la literatura se presenta

como un aporte a la hora de hacer efectivos modos de leer y de escribir literatura que estén atravesados por dimensiones históricamente silenciadas desde los modelos epistemológicos hegemónicos, pero que son fundamentales y muy significativas para el abordaje de los saberes lingüístico-literarios en las aulas de la escuela secundaria.

Un segundo aspecto interesante que registramos sobre el uso de la fotografía en las propuestas de lxs profesores en formación tiene que ver con el propósito de —como dice una profesora en formación— “establecer puentes entre palabras e imágenes”. Es decir, que identificamos el trabajo con los saberes disciplinares desde un abordaje didáctico de tipo comparativo donde la imagen fotográfica es entendida como aclaración visual del texto escrito. Así, vemos cómo, en estas propuestas, se reproduce el uso de la fotografía que tradicionalmente se propone desde la enseñanza de la lengua y la literatura donde se valora a las imágenes, principalmente, como fuente complementaria de información y desde una función ilustrativa de lo verbal (Cruder, 2008).

Este modo de entender a las imágenes en su relación con lo textual se corresponde con el modo de leerlas/mirarlas. En estas propuestas, las imágenes fotográficas se abordan desde un paradigma formalista que fundamenta la idea de la fotografía como un código que, al igual que el lenguaje poético, puede ser susceptible de análisis semiológico (Barthes, 1970). De esta manera, como identificamos respecto del lenguaje poético, aquí también se propone un análisis formal asociado a una tradición académica para dilucidar el significado de las fotografías: qué significados connotan los objetos presentes en las imágenes, qué simbolizan el blanco y el negro, de qué modo está organizada la composición de la imagen, cómo es la pose de lxs sujetxs, entre otras cuestiones. Aquí, entonces, observamos que se apunta a reconstruir el contexto de la fotografía (Berger, 2013) recuperando la dimensión de las emociones, pero a través de un análisis formalista que privilegia la observación de los elementos estructurales de la fotografía y —como sostiene una profesora en formación— de los “aspectos técnicos”. De esta manera, identificamos una especie de solapamiento entre un marco teórico formalista, que se corresponde con la matriz hegemónica que atraviesa la formación docente universitaria en Letras (Sardi, 2020) y, como veíamos previamente, un marco teórico que hace foco sobre la dimensión sexogenerizada y corporeizada del texto poético a través de las imágenes fotográficas.

A partir del registro de esta convivencia entre paradigmas teóricos hegemónicos y un modelo epistemológico generizado que recupera las dimensiones sensible y emocional de los saberes, nos preguntamos ¿cómo continuar trabajando desde la formación docente sobre un uso didáctico de la fotografía que favorezca la exploración de las emociones, lo sensible y afectivo en las prácticas de escritura, lectura y oralidad? También, con relación a esto, ¿cómo profundizar, desde la formación, los modos de leer las imágenes fotográficas por fuera del paradigma hegemónico formalista, pero aún articuladas con el campo disciplinar? ¿Cómo explorar las dimensiones sensorial y emocional a partir de esta interseccionalidad?

Una posible respuesta tiene que ver con el abordaje de la fotografía desde propuestas didácticas que registren los diferentes modos en los cuales la imagen fotográfica y el texto verbal pueden establecer interseccionalidades. Como explica W. J. T. Mitchell

(2018), las articulaciones entre texto e imagen son complejas y no pueden reducirse a un método comparativo. En este sentido, nos interesa indagar sobre la potencia de un uso didáctico de la fotografía (Carou, 2018) que aborde la construcción de los saberes de la lengua y la literatura desde una forma de trabajo alternativa (Sekula, 2004) que entienda las articulaciones entre lo literario y lo fotográfico como un tramo por fuera de la idea de que la imagen es prueba, explicación o tautología visual del texto escrito. Así, nos interesa pensar en la fotografía como un objeto que en su uso didáctico no interviene para explicar, repetir o ilustrar los sentidos de un texto, sino que forma parte de una narrativa más amplia y que, de esta manera, puede aportar otros sentidos asociados a los imaginarios fotográficos (Frizot, 2009) de lxs sujetos: a sus recuerdos, sus emociones e ideas referidas a lo fotográfico que tienen que ver con la técnica pero, fundamentalmente, con las imágenes que han visto a lo largo de sus vidas y con los regímenes escópicos (Castillo, 2020) que regulan sus modos de ver.

Creemos que la fotografía entendida como fuente de emociones y en “su capacidad para sugerir (...) las más íntimas variaciones de los sentimientos personales” (Frizot, 2009: 48) puede, entonces, conformarse como un aporte para “extrañar” (Lopes Louro, 2012) los marcos epistémicos que desestiman las emociones en tanto saberes legítimos abonando a una didáctica de la lengua y la literatura que, desde la formación docente universitaria, pueda abrir la mirada hacia una perspectiva sexogenerizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Cuerpos afectados por poesía y fotografías

Nos interesa reflexionar sobre el lugar que ocuparon las emociones en las diferentes respuestas que compartieron lxs profesorxs en formación en el foro de esta clase. Durante el desarrollo de la cursada se trabajan los saberes de la lengua y la literatura como saberes plurales, locales, diversos, otros (Palermo, 2014). Esta perspectiva invita a que las emociones se entiendan como experiencias corporales en las propuestas de lxs profesorxs en formación.

Las indagaciones acerca de las emociones aparecen direccionaladas: en algunos casos hacia las fotografías, en otros hacia lxs lectorxs y, en mayor número hacia la poesía. La mayoría de las consignas se estructuraron en dos momentos: una parte oral y una segunda parte en la que se proponía una consigna de escritura. Observamos que en la parte oral se interpela a las emociones mayoritariamente: “¿Qué emociones les transmite a ustedes como lectores?”, “Entre todos, anotar (en pocas palabras) las emociones, sentimientos, actitudes, suposiciones, etc.”, “¿podrían señalar algunos versos en los que vean una expresión de esos sentimientos?”. En estas preguntas las emociones aparecen de forma descriptiva, buscando que se las enumere en lugar de constituirlas como herramientas de análisis. De esta forma, se propone preguntar qué emociones aparecen, en lugar de indagar los modos y las formas en los que aparece una emoción que les interese profundizar. ¿Qué implica indagar sobre las emociones en relación con una poesía y a una fotografía sin considerar los cuerpos? Destacamos

la siguiente consigna de escritura: “Escribe un poema alegórico que asocie una imagen a uno de los siguientes conceptos abstractos: - La amistad / El miedo / La libertad.” Si bien el saber literario que aparece destacado es la alegoría como forma poética, el miedo como una emoción aparece como un concepto a ser abordado. Por otra parte, en esta consigna, si bien se dan opciones, también se establecen emociones o experiencias que están ligadas a la interpretación de quien arma la propuesta didáctica, sin contemplar que la imagen puede generar múltiples efectos y connotaciones.

Entendemos a las emociones como una relación entre los cuerpos. De esta forma, las indagaciones sobre emociones se inscriben en el campo de la lectura como una experiencia corporal en el marco de “perspectivas teóricas que se proponen poner en el centro la dimensión corporal de la lectura y la relación afectiva de lxs lectorxs cuando leen” (Sardi 2019: 21). El desafío didáctico al que se enfrentan lxs profesorxs en formación apunta a cómo trabajarlas. En una de estas propuestas se señala que la “discusión del poema implicaría hablar acerca de la tristeza, el aislamiento, la inaccesibilidad al otro, la soledad o tópico similares expresados” dando cuenta de la necesidad de profundizar estos conceptos. La tristeza ya no aparece como una emoción que emerge de un texto, sino como un concepto teórico a problematizar. Hablar acerca de la tristeza implica no solo definirla, sino pensarla como una “política afectiva” (Ahmed, 2015: 108). Es decir, como una forma de definir cuerpos, pensando en cuáles son las corporalidades afectadas por la tristeza y por qué. Justamente esta propuesta didáctica focaliza la pregunta acerca de la tristeza en el poema de Pizarnik y no en la fotografía de Adriana Lestido. Entendiendo a las emociones desde las corporalidades, damos cuenta de la dimensión política y generizada en tanto por lo menos dos de las tres fotografías trabajadas aparecen cuerpos femeninos. La serie de la fotógrafa Adriana Lestido se llama “Mujeres presas” pero no se indaga sobre las mujeres ni en las fotografías ni en la poesía. En el único caso en que se menciona a las mujeres es en relación con la fotografía de Shirin Neshat, pero para hablar del uso del hijab y no de los cuerpos o las emociones.

Algunas conclusiones

El análisis de la muestra considerada en este trabajo, como parte de los avances del proyecto de investigación “Cuerpos sexuados, saberes corporales y afectividades en los vínculos pedagógicos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad en clases de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la escuela secundaria”, nos permite presentar algunas conjeturas posibles acerca de cómo en la formación docente en Letras universitaria sigue siendo recurrente la matriz de descorporeización y des-sexualización en la enseñanza y en los vínculos con los saberes disciplinares considerados legítimos y rigurosos. Pareciera ser que la dimensión sensible y de las emociones solo puede formar parte de las experiencias asociadas a las artes, como la fotografía, pero no en relación con un cuerpo de conocimientos disciplinar que sigue atravesado por el rasero enciclopedista, teórico y androcéntrico. Es decir, está habilitado en relación con la

expresión oral de ciertas lecturas, hipótesis o comentarios en torno al texto literario, pero, cuando se trata de teorizar o escribir, esas dimensiones son invisibilizadas y negadas.

Por otro lado, podemos advertir cómo en el análisis de lo artístico —de lo fotográfico— también interviene un modelo teórico legitimado por la tradición teórica académica y escolar. Es decir que, si bien la intervención de la disciplina artística/fotográfica favorece el reconocimiento de la dimensión sensible y de las emociones como saberes legítimos, los saberes de lo fotográfico también se encuentran atravesados por un modelo epistemológico obturador de modos alternativos de leer, de escribir y de construir el conocimiento desde la articulación entre lo visual y lo verbal.

En este sentido, entonces, nos preguntamos: ¿cómo articular los saberes disciplinares con los saberes sensibles en la formación docente en Letras? ¿Cómo dar lugar a un currículum donde la literatura sea considerada un arte en un diálogo con las artes visuales que exceda el estatuto indicial de las imágenes y su carácter subsidiario respecto de lo literario? ¿Cómo pensar modos de intervención didáctica desde esta interseccionalidad donde se amplíe la noción de saberes disciplinares y se abandone el carácter dogmático de las disciplinas?

A su vez, como venimos proponiendo en distintas instancias académicas, es urgente la implementación de la ESI en la formación docente en Letras en tanto y en cuanto posibilita la reflexión sobre las emociones, las experiencias sensibles, los sentimientos, los afectos en vinculación con los saberes disciplinares. Es decir, abordar la ESI en la universidad es una forma posible de comenzar a desnaturalizar ciertos modos instituidos de relacionarse con los saberes y lxs sujetxs, así como también de promover la formación de docentes que consideren los conocimientos desde una perspectiva plural, sexogenerizada y corporeizada.

Referencias Bibliográficas

- Abel, S. et al. (2020). “Escritura de las prácticas y géneros disruptivos”, en Sardi, Valeria (coord.), *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. Buenos Aires: GEU.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM-PUEG.
- Báez, J. et al. (2017). “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones.
- Barthes, R. (1970). *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Berger, J. (2013): “Usos de la fotografía” en *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Carou, A. (2018): “Ahora en este espejo roto...”: inscripciones/ágenes del ‘yo’ femenino en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria”, en *Actas del V Jornadas*. Ensenada: UNLP, FaHCE, CInIG. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Carou, A. y Martín Pozzi, C. (2017). “Lecturas, escrituras y sexualidades: para una pedagogía de los efectos” en Sardi, V. (coord.) *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura*

- en el marco de la ESI.* La Plata: Edulp. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- Castillo, A. (2021). *Adicta imagen.* Buenos Aires: La Cebra.
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de textos.* Buenos Aires: La Crujía.
- Dubois, P. (1986). *El acto fotográfico. De la Representación a la Recepción.* Barcelona: Paidós.
- Frizot, M. (2009). *El imaginario fotográfico.* México: Serieve.
- hooks, b. (2016). “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, en AAVV, *Pedagogías transgresoras.* (Traducción de Deborah Britzman). Córdoba: Bocavulvaria ediciones.
- Lopes Louro, G. (2012). “Extrañar el currículum”, en Spadaro, M. C. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy.* La Plata: Edulp: 109-120.
- Mitchell, W. J. T. (2018). *Teoría de la imagen.* Madrid: Akal.
- Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial.* Buenos Aires: Ediciones del signo.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo.* Buenos Aires: Galerna.
- Sardi, V. (2020). “Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la formación docente en Letras”, en *Revista entramados.* Vol. 7, Nº 8. (julio – diciembre). Mar del Plata: 121-134. Disponible en: <https://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4561/4810>
- (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas.* Buenos Aires: GEU.
- (2017). (coord.). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI.* La Plata: Edulp. Disponible 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.* Buenos Aires: La Crujía.
- (2010). *El desconcierto de la interpretación.* Santa Fe: UNL.
- Sekula, A. (2004). “Desmantelar la modernidad, reinventar el documental. Notas para una política de la representación”, en Ribalta, J. (ed.) *Efecto real. Debates posmodernos sobre la fotografía.* Barcelona: Gustavo Gili.

Enseñanza del cuento policial desde una perspectiva de género en la residencia del Profesorado en Letras de la UNLP

LUCÍA REITANO; FERNANDO ANDINO

UNLP. Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación

Luciareitano@hotmail.com; Andinof58@gmail.com

Resumen: En este artículo se analiza el recorrido de una profesora en formación que realizó sus prácticas en la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la enseñanza del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Luego de realizar su observación en el curso donde practicaría, Lucía decidió abordar un corpus de textos literarios desde una perspectiva sexo-genérica. Las prácticas *in situ* de este abordaje epistemológico produjeron una serie de emergentes de género en el aula que interpelaron tanto su biografía como la de lxs¹ estudiantes y cuyos registros etnográficos se convirtieron en objeto de estudio e indagación sobre la propia práctica en el espacio de la tutoría.

Palabras clave: literatura – género – formación docente

¿Cómo articular los saberes disciplinares con los saberes de género en la escuela secundaria? ¿Cómo abordar la lectura de textos fuertemente canonizados desde una perspectiva sexo-genérica? Y, a la vez, ¿Qué hacer con los emergentes de género que se abren paso ante intervenciones didácticas disruptivas?

Los estudios de género y las leyes Nacional N° 26150 y Provincial N° 14744 de Educación Sexual Integral que proponen transversalizar la perspectiva sexo-genérica en la enseñanza de las disciplinas en todo el sistema educativo argentino, han provocado una serie de tensiones epistémicas en el centro de las relaciones de poder que legitiman determinados conocimientos en desmedro de otros considerados menores, “locales, discontinuos, descalificados, no legitimados.” (Foucault, 1996: 22-23).

El recorrido durante las primeras prácticas profesionales de Lucía, la profesora en formación fue abordado en el marco de una “Didáctica de la Lengua y la Literatura de género” (Sardi, 2017) donde “no podemos soslayar la dimensión sexuada del conocimiento y de las prácticas de enseñanza y apropiación” (8). En este sentido, la propuesta pedagógica consistió en construir saberes literarios atravesados por una mirada sexogenérica que retome obras literarias de autores, para explorar otros vínculos y relaciones interpersonales. A partir de allí, Lucía tomó varias decisiones didácticas para dar las clases que podemos sintetizar en la selección del corpus literario y las consignas de lectura que imaginó para intervenir en la práctica. Transcribimos un primer registro que da cuenta de cómo pensó este primer aspecto para llevar al aula:

La primera decisión que tomamos con Fernando, mi tutor, fue la selección de un corpus de textos literarios canónicos, pertenecientes al género policial, para trabajarlos desde

¹ Usamos la “x” para incluir a todas las identidades sexo-genéricas.

una perspectiva de género. Con el profesor habían trabajado “La confesión” de Anderson Imbert, y conmigo comenzamos con “Cuento policial” de Marco Deveni y continuamos con “El gato negro”, cuento de Edgard Allan Poe, donde se narra el vínculo entre el protagonista masculino, su gato y su mujer, y las violencias que ejerce hacia ellos hasta llegar al femicidio (Registro de clase, 26/09/2019).

Cuando Lucía decidió trabajar con el cuento de Poe se propuso indagar sobre ese narrador-protagonista violento distanciándose de un aparato interpretativo tradicional, más académico y escolar, que abordaría este cuento desde otros accesos como el género gótico, el siglo XIX y el género policial, entre otros accesos habituales. De este modo, decidió trabajar la lectura desde el cruce entre los saberes literarios y los saberes de género que propone el cuento. En palabras de ella: “pensé que habría que indagar en esta voz narrativa masculina. Desde una mirada de género obviamente no podemos dejar de lado la violencia del personaje” (Registro de clase, 26/09/2019).

En este sentido, entendemos que abordar la enseñanza de la Literatura desde una perspectiva de género puede contribuir y hacer lugar a saberes locales para que sean problematizados al igual que ciertas normas vigentes que naturalizan desigualdades de género en el aula. A partir de este enfoque podemos reflexionar sobre cómo se construyen sentidos en torno a los personajes masculinos a la hora de abordar los cuentos policiales, en muchos casos naturalizando que el asesino sea un varón, y vinculándolo con la *locura*, tópico que vendría a justificar sus acciones, entre ellas, el femicidio. Tal como plantea Santiago Abel (2019) respecto del mismo cuento:

(...) Pensar desde un paradigma de género actual en la tradición literaria para encontrar nuevos modos de leer textos canónicos resulta enriquecedor en tanto propone nuevas lecturas. Los textos clásicos se mantienen vigentes no solo por la fuerza de la tradición, sino por la actualidad de sus temáticas entre lectorxs contemporánxs. Este cuento de Poe nos genera simpatía con un asesino, hacia quien podemos sentir empatía y compasión. Un hombre que un día le arrancó un ojo a su gato, que otro día mató de un hachazo a su mujer se muestra como un ser sensible, con una infancia solitaria (9).

De este modo, si analizáramos el cuento desde sus características formales, estaríamos dejando por fuera todo un análisis que habilita nuevos saberes sexo-genéricos, abonando, en palabras de Lopez Louro (2012), a una ignorancia construida. Así, estaríamos reproduciendo un aparato interpretativo que construye un saber y también una ignorancia. Es decir, el femicidio de su mujer sería la *ignorancia* —históricamente construida— que aparece cuando se aborda al cuento desde una perspectiva que comprende al protagonista como *un loco*. Como menciona la autora, no es una ignorancia por falta de conocimiento, sino por un saber que no se aborda. Estaríamos frente a saberes legitimados que gestan saberes no legitimados o nuevas formas de la ignorancia:

“Eve Sedgwick (1993) entre otros/as teóricos/as propone que se piense la ignorancia no como falla o falta de conocimiento, sino como residuo de conocimiento, como efecto de un modo de conocer. La teoría queer pone en cuestionamiento los dos binarismos fundantes del campo de la educación, la oposición entre conocimiento e ignorancia, al demostrar que esos polos están mutuamente implicados uno en el otro y al sugerir que la

ignorancia puede comprenderse como producida por un modo de conocer o, mejor, que ella también es una forma de conocimiento” (117).

Al no problematizar el asesinato de la mujer, estaríamos dejando por fuera el concepto de femicidio, como así también la interpelación de esa violencia literaria que podría indagar en las identidades sexo-genericas *in situ*, en las aulas. En este sentido, en el espacio de tutoría, la profesora en formación rememora en relación con esta ignorancia compartida:

En mi experiencia como alumna en el secundario, en el 2008 abordamos “El gato negro” desde este aparato interpretativo de un narrador loco, cuya locura justificaba un asesinato. Y en general se interpretaba que mató al gato y no aparecía en primer plano el femicidio; incluso no me acordaba que el narrador había cometido un femicidio, solo recordaba que había matado a un gato (Registro de clase, 26/09/2019).

Notamos cómo la dimensión didáctica —pensar un cuento para el aula desde otro paradigma— interpela y se cruza con la dimensión biográfica. Lucía no recuerda haber abordado este cuento desde la figura del femicidio porque ese sentido no se encontraba legitimado como *saber*, o mejor, no correspondía al marco de pensabilidad (Britzman, 2016), es decir, no se consideraba “pensable” en su trayectoria escolar. Nos preguntamos en este sentido ¿Cuáles son las relaciones de poder que hacen *enseñable* a un saber y a otro no?

Una segunda decisión didáctica que tomó Lucía fue pausar la lectura en momentos claves de la narración para analizar la figura del personaje masculino haciendo hincapié en la violencia desde el cual éste se construía. De esta manera, decidió detenerse en primer lugar en los comienzos del cuento donde se evidencia la construcción de este narrador: “Llegué incluso a usar palabras muy duras con mi mujer y terminé recurriendo a la violencia física”. Esta pausa en la lectura habilitó otra decisión didáctica que tomó Lucía, la de utilizar el pizarrón, un lugar privilegiado y normativizado del aula, y desde allí preguntarles a lxs estudiantes sus interpretaciones sobre los cuentos trabajados hasta ese momento en la residencia y, sobre todo, por el narrador de “El gato negro”. Transcribimos el registro que la profesora escribió para ver su intención:

Dividí el pizarrón en dos columnas: HOMBRES/MUJERES y les pregunté qué características tenían los personajes y comenzaron a contestar, entonces empecé a escribir las palabras que me dictaban de los protagonistas femeninos y masculinos de “El gato negro” y de los dos cuentos anteriores. Obviamente se les ocurrían muchísimos adjetivos y características para los personajes masculinos: “asesinos, hijos de puta, perversos, machistas, violentos, femicidas, alcohólicos” y por el contrario solo una sola característica para el personaje femenino: “callada, escribe en su diario íntimo” (Registro de clase, 26/09/2019).

A partir de la pausa en el cuento y del uso del pizarrón se evidenció de manera clara la desigualdad de género que ocurre allí y, además, interpeló sobre las representaciones de lo masculino y lo femenino en ese curso: por un lado, masculinidades

desplegadas y amplias, abiertas y violentas, agresivas; y por otro, una femineidad encerrada y metida hacia adentro, que solo escribe en su diario íntimo².

La pregunta

Por último, luego de este uso del pizarrón, Lucía tomó su última decisión didáctica que fue preguntar si conocían a alguien parecido al protagonista de “El gato negro”. La profesora decidió interpelar a lxs estudiantes apelando a esos saberes de las experiencias propias. De este modo, podemos pensar que existe en esta intervención la intención de crear una nueva genealógica en la enseñanza de este texto, es decir, cierta construcción de sentidos institucionales que como dice Foucault (1996), nunca fueron abordados y quedaron como saberes sometidos:

(...) percibir la singularidad de lo sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por carecer de historia – los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos –; captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución, sino reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar (22-23).

A partir de esa pregunta, surgen varios emergentes de género de lxs estudiantes dentro del aula. Exponemos el registro que tomó Lucía en ese momento:

Surge el emergente de un alumno respondiendo esta pregunta que les hice: cuenta que el narrador del cuento le hace acordar a su papá, quién le pega a él y a sus hermanos cuando llega a la casa borracho. Allí me puse muy nerviosa e intenté contenerlo un poco preguntándole que hace frente a eso y si tiene miedo en esa situación; me responde que sí. Seguidamente otro emergente surge de otra alumna cuando dice que el papá quiso acuchillar a la madrastra estando borracho, por celos, al ver que ella hablaba con un amigo de él. Que luego la madrastra llamó a la policía y lo metieron preso.

Por último, todo esto seguido, un emergente tras otro en la misma clase, otra alumna cuenta que el padre no sale de su pieza, que solo lo hace para ir a trabajar y después vuelve y se encierra en el cuarto a mirar tele. Entonces ella y la mamá le llevan la comida a la cama porque sino el papá se enoja (Registro de clase, 26/09/2019).

Asistimos a efectos de lectura donde lxs estudiantes vincularon sus vivencias con el cuento. En este sentido, es interesante pensar en una “lectura corporeizada” (Sardi, 2019), es decir, una “experiencia somática de lxs lectorxs y como forma posible de unas políticas sexuales de la lectura, aquellas zonas clandestinas de las teorías de la lectura” (3). Lxs estudiantes vincularon la figura del protagonista con sus propias experiencias subjetivas, interpretando el cuento a partir de las sensaciones que les generó la lectura, la pregunta que intercaló Lucía y sus saberes sobre la violencia interpersonal. Sin embargo, también a la profesora en formación le causaron un efecto corporal muy notorio dichas lecturas e interpretaciones. Ella nos cuenta que

² El concepto de lo íntimo surgió con el cuento anterior que habían leído lxs estudiantes, “Cuento policial” de Marco Denevi, en donde la protagonista no tenía voz y solo escribía en su diario íntimo.

automáticamente se puso muy nerviosa, es decir, algo novedoso sucedió en el aula y atravesó los cuerpos. Evidentemente, lejos de ser una mera lectura que solo entraría por los ojos, aquí sucedió otro fenómeno. En palabras de Sardi (2019):

La lectura se siente en la piel, en cómo el texto resuena en el propio cuerpo, imprime o deja huellas corporales en lxs lectorxs dando cuenta que no es posible separar la apropiación de conocimiento del cuerpo y, en ese sentido, cómo las emociones involucran reacciones que se depositan en los cuerpos de Ixs lectorxs y moldean su sensibilidad corporal (13).

“Me subió un calor en la cara”

La aparición de estas anécdotas ejerció efectos corporales sobre Lucía. Tal cual lo registró en ese momento: “empecé a transpirar de los nervios, me subió un calor a la cara y sentí que me puse toda roja y me agarró rosácea.” (Registro de clase, 26/09/2019). ¿Cómo entender estos efectos en el aula? ¿Podemos hablar de “vergüenza”? ¿Y si hablamos de vergüenza, qué marco teórico nos puede aportar información para significarla? ¿Es una vergüenza individual o se trata de un vector social? ¿Qué relación existió entre esa vergüenza y la performatividad que le siguió al “dar esa clase” en período de residencia?

Nos resulta interesante analizar estos efectos bajo el cruce del binomio que Eve Sedgwick (2018) llama vergüenza y performatividad. Para esta teórica, plantearse las preguntas adecuadas en torno a este binomio podría conducirnos a interpretar las políticas de la identidad. Es decir que, “la vergüenza aparecería como un momento de ruptura en un circuito de comunicación identificativa que constituye la identidad” (40). La experiencia de Lucía se inscribe en esa ruptura de la comunicación dada por la aparición repentina de tres padres violentos, uno golpeador, otro que intenta un feminicidio y otro que se aísla de su familia. Al reflexionar sobre estos emergentes leemos: “Me chocaron muchísimo esas escenas por ser ajena y estar por fuera de los límites de mi experiencia subjetiva y personal, y también de los límites de lo imaginable de una clase de literatura” (Registro de clase, 26/09/2019). podemos pensar que esta “ajenidad” coloca a Lucía en una situación de su propia vulnerabilidad tal cual lo señala Cornejo Salinas (2011):

Porque todo intento de dar cuenta de uno mismo implica reconocer nuestra constitutiva vulnerabilidad. Reconocer esa constitutiva vulnerabilidad implica abrazar la vergüenza. Y este abrazo lejos de aislarnos, nos retorna a nuestra irreductible dependencia a otros (91).

Las escenas atraviesan a Lucía. Anécdotas que irrumpen en su residencia pero que no son –para ella y su experiencia– propias de un aula de escuela secundaria ni de una clase de Literatura. Y estas reapropiaciones del texto literario que no formaban parte de las posibilidades de su “experiencia subjetiva” y “teórica” le provocan una interrupción. La pregunta “¿Conocen a alguien así?” refiriéndose al narrador violento,

¿Pudo servir de clivaje entre dos contextos: uno, de clase media y otro, de clases populares, uno, vergonzoso y otro, ¿desvergonzado? Nos interesan ver con Sedgwick (2018) que estas manifestaciones de vergüenza, el rubor, por ejemplo, son señales que indican problemas y, a la vez, el deseo de volver a tender puentes en la relación interpersonal” (40). ¿Qué quiere significar Lucía cuando indica que esperaba “un debate más amplio relacionado con el contexto macrosocial y trabajar desde lo teórico”? ¿No estaba dando cuenta de esa ruptura de la que habla Sedgwick que, a la vez, se inscribió en su cuerpo en forma de vergüenza? Y, por otro lado, ¿Qué puentes podemos tender entre esa vergüenza y la construcción de conocimiento epistémico de la didáctica de la lengua y la literatura? Dicho de otro modo, ¿De qué manera las emociones forman parte constitutiva de ese conocimiento lingüístico-literario?

El período de residencia en el Profesorado en Letras coloca en crisis las biografías de lxs profesorxs en formación y sus representaciones como futurxs docentes. La vergüenza es una de las emociones que se tramitan en la gestión de sus primeras clases de Prácticas del lenguaje o Literatura. Y en este sentido, acordamos con Sedgwick (2018) que “la vergüenza es transformacional, es performance” (42). Podemos, de esta manera, interpretar estos efectos físicos en su relación con la identidad profesional que interpelan las prácticas en terreno ¿Qué le sucedió a Lucía luego de este episodio? ¿En qué medida se transformó su mirada sobre lo que significa ser docente? ¿Qué conocimientos se inauguraron desde estas tensiones?

La profesora en formación, luego de esta experiencia, entendió cómo funciona verdaderamente trabajar desde una perspectiva que cruce saberes literarios específicos y saberes de género. Lxs estudiantes no fueron meros cuerpos pasivos receptivos de la lectura de Lucía, sino que expresaron sus interpretaciones generizadas a través de las sensaciones que les generó el cuento. Y no solo sucedió con ellxs, sino que Lucía sintió, a la vez, de qué manera las lecturas de lxs estudiantes atravesaron todo su cuerpo, imprimiendo efectos que se somatizaron –como la rosácea– y exponiendo cómo la lectura de textos literarios posibilita “percibir el mundo desde los sentidos, establecer un vínculo sensorial y sensible entre cosas inconexas y establecer una conexión emocional con los cuerpos y desde los cuerpos” (Sardi, 2019: 13).

Preguntas finales

Este artículo reflexiona en torno a un registro de clase proponiendo algunos interrogantes respecto a la formación docente y la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria:

Respecto a la formación docente: ¿Qué aparatos interpretativos forman, en la carrera de Letras, a lxs futurxs profesorxs? ¿Cómo se tensionan estos en una cátedra que se posiciona desde una epistemología crítica y de género? ¿Qué lugar ocupan las emociones que atraviesan a lxs profesorxs en formación en el período de residencia? ¿Cómo acompañarlxs para que construyan conocimiento en torno a estas experiencias?

Respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria: ¿Qué saberes compartimos en las escuelas? ¿Qué saberes dejamos afuera? ¿Qué relaciones se establecen entre los saberes disciplinares y los saberes de género? ¿Qué lecturas reproducimos? ¿Qué no preguntamos? ¿Qué no escribimos en los pizarrones? ¿Qué aparatos interpretativos legitimamos y cuáles no? ¿Dónde quedan los saberes de las experiencias en las intervenciones didácticas? ¿Qué implica posicionarnos de manera sexuada frente al currículum? ¿Cómo nos desmarcamos de una pedagogía heterosexuada? ¿Qué cuerpos construimos? y, de nuevo ¿Qué vergüenzas transitamos? ¿Cuáles nos regulan y qué relación establecen éstas con los saberes disciplinares?

Y por último, respecto a lxs sujetos que habitan las aulas de las escuelas: ¿Cómo intervenir ante estos emergentes de género? ¿Qué repreguntar? ¿Qué otros saberes que exceden la disciplina se necesitan? ¿Qué otros actores institucionales deberían actuar sobre estos saberes generizados que visualizan las violencias?

Referencias Bibliográficas

- Abel, S. (2019). “El femicidio debatido y, a la vez, silenciado en lecturas sobre ‘El gato negro’ de Edgar Allan Poe. Una mirada etnográfica en una escuela secundaria pública de Araguaína, región norte de Brasil”, en *Descentralizada*, Vol. 3, Nº 2, e091 (septiembre 2019 - febrero 2020). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/25457284e091>
- Britzman, D. (2016). “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto”, en *Revista de Educacion*, Año 7, Nº 9: 13-34.
- Cornejo Salinas, G. (2011). “La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía ‘queer’”, en *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, Nº 39: 79-95.
- Foucault, M. (1996). “Erudición y saberes sujetos”, en *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira: 15-32.
- Lopes Louro, G. (2012). “Extrañar el currículum”, en Spadaro, M. C. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp: 109-120.
- Poe, E. A. (2006). “El gato negro”. Disponible en: <https://biblioteca.org.ar/libros/133484.pdf>
- Sedgwick, E. (2018). “Vergüenza, teatralidad y performatividad queer: El arte de la novela de Henry James”, en *Tocar la fibra. Aflecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Editorial Alpuerto: 39-69.
- Sardi, V. (2017). “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 Educación Sexual Integral*. La Plata: EDULP: 11-30.
- (2019). “Leer”, en *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires: GEU: 13-38.

Las prácticas docentes de egresad*s de la Facultad de Educación en sexualidad: posibilidades y limitaciones de la aplicación de la Educación Sexual Integral

MARÍA EUGENIA BASCO; SILVIA GRACIELA FERNANDEZ; MARIELA MUÑOZ RODRÍGUEZ
UNCuyo. Facultad de Educación - U. de Mendoza Facultad de Ciencias de la Salud
mebasco@fed.uncu.edu.ar; silviafernandez@fed.uncu.edu.ar;
mariela.munoz@um.edu.ar

Resumen: El presente trabajo busca conocer el impacto de prácticas de formación de formador*s en trayectos de grado que poseen como materia obligatoria Educación Sexual Integral en carreras de Educación Primaria y de Nivel Inicial en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. El objetivo del trabajo es conocer si la formación ofrecida aporta además de conocimientos teóricos otras herramientas pedagógicas e instrumentales que les permitan a l*s docentes en ejercicio, poder aplicar la ESI en sus prácticas cotidianas.

El estudio es transversal exploratorio. El instrumento de diagnóstico ad hoc releva datos sociodemográficos, percepciones de las herramientas con las que cuentan para trabajar temáticas de educación sexual, formas de entender la sexualidad y educación y características contextuales de las realidades educativas para poder implementarla, además, los temas posibles de abordarse en las aulas. La encuesta posee un predominio de preguntas a ser respondidas por medio de escalas Likert y múltiple choice. Los resultados muestran conformidad por la educación recibida en la universidad sin embargo hay temáticas que aún no logran ser implementadas como son aquellas que se refieren a la diversidad sexual. A su vez, proponen el desafío de mejorar el trabajo institucional y con la comunidad en torno a la ESI.

Palabras clave: formación docente – Educación Sexual Integral – prácticas docentes

Introducción

El presente trabajo es parte del proyecto de investigación “Las prácticas docentes de las/os egresadas/os de la Facultad de Educación en sexualidad: atención a la diversidad e infancias trans” financiado por la Secretaría de Investigación Internacionales y Posgrado de la UNCuyo, Mendoza.

En el año 2012 la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo realizó cambios en los planes de estudios de los profesorados de Nivel Inicial y Professorado de Educación Primaria. Los nuevos programas incluyen el espacio curricular obligatorio de Educación Sexual, según lo establecido en la Ley 26150, siendo hoy en la provincia la única unidad académica de formación docente que ofrece estos contenidos de forma obligatoria para sus estudiantes. La provincia de Mendoza cuenta con más de quince instituciones de nivel superior, dedicadas a la formación docente. Esto evidencia que las instituciones de formación docente aún poseen por delante este desafío. Es necesario destacar que muchas de estas instituciones cuentan con docentes que desde sus intereses personales y de militancia ofrecen espacios de carácter

electivo (talleres, cátedras optativas, seminarios, etc.) pero que no están integrados a la formación curricular, de las carreras docentes.

El objetivo general del presente trabajo es conocer si la formación ofrecida a l*s estudiantes aporta además de conocimientos teóricos otras herramientas pedagógicas e instrumentales que les permita a l*s docentes, en ejercicio, poder instalar temáticas que correspondan a la ESI. Este objetivo implica un proceso de reflexión que permite no sólo conocer la realidad de docentes en los procesos de implementación y formación, sino que a su vez es un modo de autoevaluación al interior de la cátedra Educación Sexual Integral de la FEd-UNCuyo; por lo que busca conocer cómo están desempeñándose l*s egresad*s para mejorar la formación de las futuras cohortes de estudiantes.

Cabe aclarar que este estudio busca analizar el impacto de la formación de grado en temáticas de ESI, entendiendo estos aprendizajes, no como suficientes, sino como el primer eslabón para la profesionalización del personal pedagógico. Desde el equipo de investigación partimos de considerar que la formación es un proceso continuo y permanente, que se despliega a partir de lo desarrollado durante el cursado de la carrera y se extiende a lo largo de toda la vida profesional activa, mediante los programas de capacitación en servicio. Además de permanente, la formación en ESI debe contemplar conocimientos actualizados y pertinentes, actitudes y habilidades específicas (Kapella y Brockschmidt, 2017) que permitan el proceso de internalizar nuevos contenidos a la luz de ciertas matrices y modelos de aprendizajes, facilitadores de estereotipos y binarismos. Por lo tanto, precisan de procesos de problematización y revisión de las propias creencias, sentimientos y conductas vinculadas a la sexualidad para desde allí realizar procesos significativos de aprendizaje.

Se busca a través de esta publicación identificar las temáticas más frecuentemente abordadas en el aula, obstáculos y facilitadores que permiten a l*s egresad*s llevar a las prácticas docentes la formación recibida en sus trayectorias académicas sobre educación sexual.

Metodología

El estudio es transversal exploratorio (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). L*s participantes son 37 estudiantes que han cursado y aprobado la materia Educación Sexual (de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria) desde 2011 a 2020 y tienen experiencias de trabajo docente. El universo de estudiantes es de 78.

El instrumento de diagnóstico ad hoc ha sido creado considerando la indagación de datos sociodemográficos, percepciones de las herramientas con las que cuentan para trabajar temáticas de educación sexual, así como de prácticas relacionadas con la temática, sus percepciones sobre ellas y las características de los espacios educativos para la aplicación. Las encuestas poseen un predominio de preguntas a ser respondidas por medio de escalas Likert y *múltiple choice*. El cuestionario fue creado por el equipo

de investigación y posteriormente revisado por juezas referentes de la temática. Se aplicó a un grupo de profesionales docentes y se indagaron sus percepciones frente a las mismas. El mismo posee cuatro ejes:

- Obstáculos y facilitadores para la implementación de la ESI
- Formación recibida en el tema dentro de la facultad
- Aplicación de la formación en las prácticas áulicas
- Trabajo con infancias trans y diversidad sexual

El modo de participación fue on line. Se eligió este formato para llegar a mayor número de exestudiantes. Al ser una evaluación de la experiencia de formación y de las propias prácticas se entiende que esta es una ventaja que ayuda en la confiabilidad de los datos (Díaz de Rada, 2012). Se consideraron criterios éticos de gratuidad y confidencialidad de los datos con uso de consentimiento informado.

Los datos recolectados fueron analizados considerando los porcentajes de respuesta de modo descriptivo, profundizando en las características de respuesta por eje de respuesta.

Si bien se continúan generando estrategias para aumentar la participación, se brindan aquí algunos datos preliminares que ayudarán a repensar las prácticas áulicas en el nivel universitario de formación docente, enfatizando la posibilidad de brindar estrategias y herramientas que permitan a l*s futur*s docentes, ser agentes de aplicación de los lineamientos curriculares que se desprenden de la Ley 26150, así como de procesos de transversalización de la misma normativa.

Presentación de resultados:

1. Obstáculos y facilitadores para la implementación de la ESI

El 35 % de l*s encuestad*s manifestaron que no reciben apoyo de las autoridades de la institución para aplicar contenidos ESI (esto comprende la percepción de poco respaldo de sus directivos en el trabajo con las familias o en brindarles materiales, como tampoco reconocen la iniciativa de trabajo en la temática, entre otras), pero es aún mayor el porcentaje (40%) de quienes no encuentran en sus pares docentes el respaldo para el trabajo en conjunto y/o la elaboración de estrategias o materiales.

A la vez, se indagó si la Dirección General de Escuelas (DGE, máxima autoridad educativa de la provincia) propone lineamientos claros que habilitan a trabajar la ESI. La mitad de quienes participaron respondieron afirmativamente y la otra mitad en forma negativa. Es importante hacer algunas aclaraciones sobre este punto. En el año 2019 la DGE presentó un nuevo Diseño Curricular para el Nivel Primario, en el que están incorporados los contenidos ESI establecidos en la Resolución 340/18 CFE para ser abordados de forma transversal, sin embargo, no alcanzan a tener llegada a docentes. Ante esto cabe preguntarse: ¿Qué es lo que es preciso aclarar? ¿Son los lineamientos y

contenidos o hay otras limitaciones que impiden procesos de implementación? ¿Qué dificulta la claridad?

Otro obstáculo importante es que el 60 % de l*s docentes manifiestan que no hay consenso entre las familias y los contenidos ESI a trabajar. En este sentido, en la provincia, ha habido numerosas marchas y acciones de familias vinculadas con el movimiento “Con mis hijos no te metas” (De Vita, 2018) y desinformación desde los gobiernos que no permite diálogos ni acompañamiento a instituciones en la implementación de acciones hacia la aplicación de la ESI.

Entre los facilitadores identificados por más de la mitad de l*s entrevistad*s se menciona contar con materiales y recursos pedagógicos para implementar contenido ESI. Un 65 % destaca el interés de las infancias en recibir información sobre la temática.

Si bien el 65 % manifiesta que en sus planificaciones plasman en forma transversal los contenidos ESI, solo un 38 % evalúa los mismos.

Otro facilitador identificado por el 65 % de la muestra es la existencia de redes interinstitucionales que posibilitan el trabajo con ESI (Centros de Salud, Organizaciones Sociales, otros establecimientos educativos, etc). Aspecto que podría indicar acciones espaciadas con algunas instituciones alrededor de temáticas vinculadas a la sexualidad. La ESI es la aplicación transversal de preguntas y abordajes desde la sexualidad integral. Las articulaciones intersectoriales pueden ser una fortaleza, pero en tanto en el día a día no sea un eje de revisión institucional estaremos muy alejad*s de poder transversalizarla. El 60 % destaca contar con un marco legal como favorecedor para desarrollar contenidos ESI, destacando la ley 26150, la Ley Nacional de Educación y el marco de la CIDNNyA. Esto deja por fuera leyes como la Ley N°26.618 de Matrimonio Igualitario, Ley N° 26742 de Identidad de Género, Ley N° 27.636 de Cupo Laboral Travesti- Trans.

2. Formación recibida y su impacto en las prácticas áulicas

Existe consenso entre l*s encuestad*s (75%) cuando mencionan que los contenidos desarrollados sobre ESI durante la etapa formativa fueron suficientes.

En este punto cabe destacar que el 90 % de l*s docentes manifiestan que el espacio curricular específico les permitió:

- Reflexionar sobre la multiplicidad de elementos (factores) que incluye la educación sexual integral
- Brindó conocimientos teóricos suficientes o aptos sobre la temática y propició la revisión de actitudes y prejuicios sobre la sexualidad
- Resultó útil para el rol docente en cuanto les brindó herramientas pedagógicas aplicables para trabajar los siguientes temas:
- Brindó conocimiento respecto de los derechos y promoción de los buenos tratos
- Brindó conocimientos sobre diversidad sexual, género y estereotipos
- Facilitó el respeto por las costumbres y modos de vida de otras culturas y la diversidad familiar

- Acercó conocimiento sobre el cuidado del cuerpo, prevención del abuso sexual
- Permitió el reconocimiento y expresión de las emociones y el desarrollo de capacidades para interactuar en vínculos afectivos saludables

A pesar de mostrar conformidad con la formación recibida, se observa que hay temáticas que a la hora de ser implementadas se las trabaja más a unas que a otras. Ejemplo de esto son promoción de los buenos tratos o conocimiento y cuidado del cuerpo. Los aspectos relacionados con respeto hacia la diversidad sexual son trabajados sólo por el 54% de l*s que responden la encuesta. En estos sentidos nos surgen algunas preguntas más allá de la validación del espacio curricular, ¿Es suficiente una sólo una materia para formarse en educación sexual integral?, ¿Qué peso sigue teniendo la perspectiva biologista al seleccionar contenidos ESI?, ¿Qué instancias desde la formación permiten superar prejuicios o matrices para legitimar contenidos ESI en las prácticas áulicas?

3. Diversidad Sexual e Infancias Trans

La temática diversidad sexual es identificada como una temática fundamental en los contenidos ESI por la mitad de l*s encuestad*s, sin embargo, solo un 30% identifica estrategias de intervención destinadas a disminuir los estereotipos de género.

Las situaciones de discriminación que se identifican se manifiestan especialmente desde adult*s, es decir, en primer lugar, en l*s docentes y luego desde las autoridades. Por lo tanto, se identifican en vínculos entre adult*s en el contexto escolar, sin embargo, no se conoce si esto también sucede entre niñ*s, en la vinculación entre adult*s y niñ*s o bien en las relaciones entre institución y comunidad. El 92 % manifiesta no contar con experiencia en lo personal ni en lo institucional de trabajo con infancias trans, pero expresan sentir que cuentan con herramientas para abordar la temática.

En cuanto a los estereotipos de género en el ámbito escolar, la mitad de l*s encuestad*s manifiestan la presencia de situaciones de discriminación en sus instituciones.

Conclusiones

A partir de esta primera observación de los resultados obtenidos, encontramos algunos aspectos para atender y analizar.

A pesar de contar con conocimientos suficientes en la formación de grado, l*s encuestad*s refieren no sentir respaldo de autoridades o acompañamiento de pares docentes. Estas son limitaciones importantes, ya que se ha observado que las buenas prácticas en ESI son las que tienen un enfoque institucional, con directiv*s que se han formado, y con equipos de trabajo que sostienen un enfoque integral (Ministerio de Educación y UNICEF, 2018). Esto permite diálogos y trabajos articulados. El trabajo en

torno a la sexualidad precisa la posibilidad de pregunta, revisión y diálogo por ser un tema tabú en nuestra sociedad, hacer estos recorridos de manera acompañada habilita procesos de mayor seguridad en el proceso.

En relación con esto es preciso destacar un ejemplo vinculado con el contexto de pandemia y que se extiende hasta nuestros días. Durante el año 2020 la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, definió un grupo de contenidos como saberes priorizados (Res. 804/20), entre los cuales no figura de manera explícita la ESI. En la presentación de dicha resolución se habla de manera general sobre los aprendizajes de la Cultura del Cuidado, sin hacer alusión explícita sobre la aplicación de la ESI, aspecto que se renueva en el inicio del ciclo lectivo 2021, atendiendo al trabajo sobre las emociones por las consecuencias emocionales que la pandemia ha tenido sobre las personas a nivel emocional. Al no hacer referencia explícita, se sostienen los tabúes sobre la sexualidad y las creencias de grupos opositores a la aplicación de la ESI, la invisibiliza y deja sin problematizar contenidos muy importantes para trabajar como ejes de socialización. Incluirlos queda en manos de la voluntad, tiempo y/o disponibilidad de cada docente, sin mediar autoridades que acompañen o garanticen el derecho a la educación sexual integral.

El respaldo de pares y autoridades, puede ser un elemento distintivo al momento de potenciar los recursos internos, de l*s docentes, para generar contextos áulicos, que permitan efectivizar los principios de la ESI y hacer la diferencia entre quienes logran trasladar a las aulas la formación en ESI y quienes encuentran más dificultad (Ramos, 2019).

La falta de consenso entre las familias y los contenidos de la ESI (identificados por el 60 % de l*s encuestad*s) pone a la luz la distancia entre la escuela actual, la que esperan los padres y la que vivencian los docentes y en esa encrucijada el proceso de conquista del derecho a la ESI se convierte en un laberinto, donde la comunidad educativa en su totalidad, se encuentra atrapada (Berastz, 2021).

Se evidencia que el trabajo en lo relativo a diversidad sexual e infancias trans, comenzando por el poco abordaje de los estereotipos de género, son temas con poco desarrollo en la aplicación de la ESI. Los diferentes estudios sobre prevalencia de la transexualidad arrojan datos muy dispares, pero la estimación que se maneja es de, al menos, 1 de cada 1.000 (Mayor y Sever, 2021). Sin embargo, en la encuesta el 92% manifiesta no haber tenido contacto con infancias trans, lo que nos lleva a pensar en la dificultad para visibilizar la temática o de eliminar barreras de un paradigma heteronormativo y binario, y por lo tanto dejar a las infancias trans y sus familias en un contexto de discriminación y violencia (Schiariti y Peso, 2019)

La diversidad de géneros en la primera infancia es un tema invisibilizado en la sociedad en general y más aún en las instituciones educativas, que se sienten amenazadas frente a situaciones a las que no saben dar respuestas. La presencia de rupturas en los estereotipos de género en el ámbito escolar ya es desafiante para las escuelas, más aún la de niñ*s trans, en tanto proceso que irrumpen en prácticas pedagógicas rígidas y heteronormativas. Las prácticas áulicas deben garantizar el derecho contra toda forma de discriminación, prejuicios, negligencia, abuso físico y mental y vulneración

de su intimidad y privacidad. La UNESCO en su informe “Out in the open” (2016) destaca que el 45% de los estudiantes transgénero en Argentina abandonan el colegio por algún tipo de violencia escolar.

Finalmente, se puede observar que aún queda mucho por trabajar en los procesos de evaluación del impacto de las prácticas en ESI, considerando que la evaluación fue identificada como la práctica que menos realizan l*s docentes encuestad*s. La evaluación proporciona información útil para la toma de decisiones en diferentes momentos del proceso de intervención: en la planificación, en el proceso y al finalizar el abordaje (Vargas Trujillo, 2008). Sólo con prácticas evaluativas constantes se podrá avanzar en la real e integral educación sexual dentro de los ámbitos educativos formales.

La información recogida permite revisar las prácticas de formación de formadores y nos da fuerza para seguir haciendo foco en la necesidad de problematizar el tema de sexualidades desde la integralidad con el desafío de desnaturalizar y generar procesos colaborativos en tanto dinámica aula para el trabajo colectivo.

Referencias Bibliográficas

- Beratz, A. (2021). *La ESI en el proyecto institucional*. Argentina: Noveduc.
- De Vita, V. (2018). “Educación Sexual: qué reclama “Con mis hijos no te metás” en Mendoza”, en Los Andes. Lunes 29 de octubre de 2018. Disponible en: <https://www.losandes.com.ar/grupo-de-padres-resiste-cambios-en-educacion-sexual/>
- Díaz de Rada, V. (2012). “Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet”, en *Papers* Vol. 97, Nº 1: 193-223. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/viewFile/248512/332636>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kapella, O. y Brockschmidt, L. (2017). *La importancia de la formación: un marco de competencias básicas para educadores sexuales*. Colonia: Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA).
- Ramos, G. (2019). *La educación sexual integral en el nivel inicial*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Schiariti, L. y Peso, A. (2019). “Infancias y adolescencias trans”, en *Revista Novedades Educativas* 345:14-19.
- Vargas Trujillo, E. (2008). *Evaluación de programas y proyectos de intervención: una guía con enfoque de género*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO: Ediciones Uniandes.

Fuentes:

- Ley 26150: Programa de Educación Sexual Integral. Boletín oficial de la Nación Argentina; 14 de diciembre de 2006.
- Ley 26206: De Educación Nacional. Boletín oficial de la Nación Argentina; 14 de diciembre de 2006.
- Ley 26618: Matrimonio Civil (2010). Boletín oficial de la Nación Argentina; 15 de julio de 2010.
- Ley 26743: Identidad de Género. Boletín oficial de la Nación Argentina; 9 de mayo de 2012.

- Ley 27636: Cupo Laboral Travesti-Trans (2021). Boletín oficial de la Nación Argentina; 9 de mayo de 2021.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología - UNICEF (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral.* Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-ensenan-educacion-sexual-integral>
- ONU (1989). *Convención de los derechos del niño*, 20 de noviembre de 1989.
- Resolución 804: Modificación Calendario Escolar y Régimen Evaluación-2020 (2020). Boletín oficial provincia de Mendoza. 11 de mayo de 2020.
- UNESCO (2016). *Out in the open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression.* Francia: UNESCO.

Abordajes curriculares e institucionales en torno a la Educación Sexual Integral

Abordaje de la ESI en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe. Indagaciones en torno a la transversalidad y a la especialización

MELINA MAILHOU; VIRGINIA SABAO DOMÍNGUEZ

UNR. Facultad de Humanidades y Artes

melinamailhou@gmail.com; mvsabao@yahoo.com.ar

Resumen: El presente trabajo se propone pensar las articulaciones entre los Lineamientos Curriculares de la ESI como contenido transversal, y los espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía e Identidad, y Salud y Adolescencia, en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. El objetivo es, a partir de la lectura de los documentos ministeriales sobre ESI y de los mencionados espacios curriculares, acceder a los posibles entramados de estas articulaciones, a fin de detectar de qué manera, se han configurado las problemáticas y se ha propiciado la hegemonía de algunos discursos disciplinares por encima de otros. Estas reflexiones surgen del trabajo en la Formación Docente en profesorados de nivel superior (universitario y no universitario).

Palabras clave: Educación Sexual Integral – construcción de ciudadanía e identidad – salud y adolescencia – currículum – transversalidad

Introducción

“Hay que reescribir los libros de texto escolares, es ahí donde empieza la descolonización epistemológica”
(Dussel, 2018)

El objetivo de este trabajo es problematizar el modo en que se producen las articulaciones entre los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y los espacios curriculares: Construcción de Ciudadanía e Identidad, y Salud y Adolescencia. Ambos espacios pertenecen al Ciclo Orientado de la Educación Secundaria de la provincia de Santa Fe.

En el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada (DCESO), los Lineamientos Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación de Santa Fe a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150, se establecen como contenidos a transversalizar con la finalidad de que se trabajen en todas las asignaturas.

Para alentar este propósito, el Diseño sugiere una serie de “Recomendaciones para la transversalización de la ESI” que resultan de carácter sumamente acotado en general, por lo que en definitiva la concreción de la transversalidad termina quedando a cargo de la voluntad y la decisión de cada docente.

A continuación, intentaremos apuntar el señalamiento de algunas cuestiones problemáticas que observamos en los Documentos curriculares de los respectivos espacios sobre los que trabajaremos, a fin de sentar algunas bases o puntos de partida desde donde comenzar a abordar la tarea pendiente de la transversalización efectiva de la ESI.

La transversalidad problemática: Lineamientos Curriculares ESI y Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe.

Entre los años 2012 y 2014, la provincia de Santa Fe elaboró un Diseño Curricular para la Educación Secundaria Obligatoria donde la ESI se propuso como contenido transversal. Resulta interesante abordar cómo durante ese proceso de elaboración y escritura del documento del Diseño Curricular, se fueron produciendo transformaciones, ambivalencias y silencios en relación con tópicos que aparecen en la Ley ESI y en los Lineamientos Curriculares ESI, así como en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que plantea el Consejo Federal de Educación.

En principio se observa una adjudicación de la ESI, con recomendaciones breves, en forma puntual y separada a algunos espacios curriculares particulares, a saber: Ruedas de Convivencia, Formación Ética y Ciudadana, Educación Física, Biología, Seminario de Ciencias Sociales e Historia, Matemática, Construcción de Ciudadanía e Identidad, Construcción de Ciudadanía y Participación, Construcción de Ciudadanía y Derechos. En este sentido, aparece una fuerte contradicción con el abordaje de la sexualidad que se enuncia desde una perspectiva de integralidad, ya que, luego se propone su concreción en recomendaciones por asignatura, sin incluir a la totalidad de las disciplinas y materias (y sin mencionar en la lista la asignatura Salud y Adolescencia, que luego encontraremos en relación directa con la educación sexual, aunque desde un enfoque restringido a la perspectiva médica).

Es decir que, si bien los objetivos de la propuesta se orientarían hacia la constitución de un pensamiento complejo, crítico y relacional de los saberes escolares en los que la ESI ingresaría transversalmente, lo que en definitiva se ve plasmado es la reproducción de perspectivas de especialización y reduccionismos donde los contenidos de la ESI terminan ingresando como agregados de contenidos dentro del formato asignatura.

En consonancia con esto, interesa prestar atención a las propuestas de asignaturas en las que la educación sexual aparece como el contenido casi exclusivo a ser tratado. Estos espacios son: Construcción de Ciudadanía e Identidad por un lado (incluida en todas las orientaciones del nivel secundario), Salud y Adolescencia por otro (incluida solo en la orientación de Ciencias Naturales y no mencionada por el Diseño entre los espacios curriculares para los que se sugieren transversalizaciones de los contenidos de la ESI).

Construcción de ciudadanía e identidad: El paradigma psicológico clásico y sus consecuencias.

“Aunque yo negaría que todo el mundo interno de la psique no es sino un efecto de un conjunto estilizado de actos, sigo pensando que es un error teórico importante presuponer la “internalidad” del mundo psíquico”
(Butler, 2007:18)

Tal como se indicó desde el inicio, en el DCESO, la educación sexual se propone especialmente en el espacio curricular de Construcción de Ciudadanía e Identidad. El recorte de problemas referidos a educación sexual en dicho espacio se expresa como sigue:

En relación con las Identidades y las Diversidades.

- *El reconocimiento y el análisis crítico de las diferencias de género y la diversidad sexual con el propósito de superar visiones estereotipadas sobre roles masculinos y femeninos y la reproducción de relaciones jerárquicas entre los géneros.*
- *La indagación y análisis crítico de las formas diversas de ser adolescentes y jóvenes desde diferentes miradas considerando la clase social, el género, el contexto rural urbano, entre otros y las tensiones que ellas generen en las relaciones sociales y en los vínculos generacionales e intergeneracionales.*
- *Los procesos de construcción de subjetividad, abordando la constitución del aparato psíquico y los mecanismos de producción de subjetividad; y el rol que desempeñan distintos actores como la familia, los medios de comunicación social y los mandatos culturales en dichos procesos de subjetivación.*
- *La subjetividad en riesgo como rasgo característico de la vida contemporánea. Los mecanismos de desubjetivación como resultado de la pérdida del lazo con el otro y de la incapacidad de reconocimiento del otro como tal. La idea de normalidad/anormalidad como producto sociocultural. Las formas de patologización (estigmatización) del diferente. El desafío de la aceptación de la diferencia y de la inclusión.*
- *El análisis crítico de los modelos identitarios que circulan en los medios masivos de comunicación, las redes virtuales y el imaginario social, promoviendo un consumo crítico, una sexualidad responsable y un cuestionamiento de los modelos estéticos hegemónicos y de las prácticas discriminatorias y violentas (DCESO, Provincia de Santa Fe, 2014: 173-174).*

La formación en ciudadanía emerge en el currículum escolar de Santa Fe como un campo multidisciplinar a lo largo de todo el Nivel Medio. Podemos identificar así, tres espacios nuevos, además de la clásica asignatura Formación Ética y Ciudadana: Construcción de Ciudadanía e Identidad, Construcción de Ciudadanía y Participación, Construcción de Ciudadanía y Derechos.

Es interesante destacar que, en el proceso de rediseño curricular, la asignatura Psicología ha desaparecido de algunos trayectos de formación y sus contenidos se han filtrado hacia espacios curriculares interdisciplinarios como por ejemplo Construcción de Ciudadanía e Identidad. En esta delimitación del campo de la ciudadanía y los procesos identitarios, la perspectiva de la Psicología cobra hegemonía, ingresando en la forma de tópicos anteriormente ausentes, como por ejemplo el de *aparato psíquico* y el de *subjetividad*.

Así, reconocemos un discurso curricular que otorga centralidad a los enfoques multidisciplinares en nuevas asignaturas para la formación en ciudadanía, aunque bajo una reposición de lógicas segmentarias del conocimiento. Es decir, se definen espacios

curriculares como multidisciplinarios, pero de la lectura de sus tópicos y métodos, se deducen hegemonías disciplinarias: Construcción de Ciudadanía e Identidad dominada por la mirada psicológica, Construcción de Ciudadanía y participación dominada por la mirada de la Ciencia Política, Construcción de Ciudadanía y Derechos dominada por la perspectiva jurídica. De este modo, las lógicas fragmentarias de división del trabajo por disciplinas que el fundamento del Diseño critica, se utilizan para la selección de enfoques y temas esenciales de cada espacio curricular mencionado.

En la reconstrucción de las miradas sobre el *sí mismo*, la *subjetividad* y la *sexualidad* se impone una segmentación según disciplinas específicas que deja claramente la huella de una visión sobre tales temáticas donde las Ciencias del Arte de Curar estructuran lo fundamental del abordaje propuesto. La *subjetividad* se define a partir de nociones referidas a una constitución del *aparato psíquico*, mientras que la elaboración subjetiva se fundamenta mediante teorías psicológicas, que postulan como normales las identidades construidas bajo modalidades heteronormativas de construcción de las relaciones sociales, y de las prácticas sexuales. Tomando entonces la parte por el todo, las modalidades heteronormativas de relacionamiento se presentan como paradigma universal en la constitución de la psiquis y del correspondiente acceso a una salud mental efectiva.

En este sentido cabe preguntarse, ¿qué consecuencias acarrean estos diseños ambivalentes en torno al tópico de la *sexualidad*, que por un lado postulan complejizaciones de los abordajes, al tiempo que sostienen modelos de especialización y localización de temas por disciplinas en el currículum? Entendemos que las consecuencias implican limitaciones claras, tanto para estudiantes como para docentes: Por un lado, no permiten a los/as estudiantes identificar sesgos disciplinares en las propuestas de cátedra. Por otro lado, para los/as docentes trae serios inconvenientes en la construcción de miradas multidisciplinarias, mediante el diálogo con teorías de otros campos de conocimiento.

Pensemos que la localización de la noción de *sí mismo* como una construcción centralmente elaborada en el contexto de la experiencia sexuada y caracterizada mediante categorías como la de *aparto psíquico*, no hace más que reforzar jerarquizaciones, minimizaciones e invisibilizaciones de diversos enfoques respecto de la temática que nos convoca. En estas miradas sobre el *sí mismo* y su relación con el otro, hegemonizan claramente el psicoanálisis y la psicología del desarrollo, deslegitimando mediante la estrategia del silencio, las perspectivas feministas, los enfoques con perspectiva de género, las teorías Queer, entre otros abordajes sobre el *sí mismo* y la *sexualidad*, que aportan enfoques de las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Nos interesa también señalar el carácter con el que el DCESO incluye la niñez y la adolescencia como temas: en primer lugar hace énfasis en su carácter vulnerable, ubicando a los/as niños/as y jóvenes como posibles objetos del avasallamiento de terceros, en segundo lugar define a la etapa de la adolescencia como momento tensional del desarrollo vital, y en tercer lugar incorpora abordajes estrictamente jurídicos que se centran en el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de personas (delitos contra la integridad de los niños/as y adolescentes), así como en perspectivas de igualdad ante la ley de hombres y mujeres con heterogéneas formas de orientación sexual.

En definitiva, en el Diseño prevalecen enfoques centrados en las perspectivas psicológica, médica y jurídica, donde los determinismos biologicistas se hacen presentes y el modelo heteronormativo de relacionamiento entre géneros se postula como universal, para explicar el desarrollo normal de la psiquis humana.

Salud y Adolescencia: El paradigma biomédico asociado al paradigma psicológico, los límites de algunas formas de articulación disciplinar

“La segmentación alma y cuerpo reproduce en el orden de la experiencia la epistemología binaria de la diferencia sexual”
(Preciado, 2019:21)

Por su parte, la asignatura Salud y Adolescencia se centra aún más en la perspectiva de las Ciencias de la Salud, presentando un modelo binario de tratamiento de la cuestión de la sexualidad y otros comportamientos en los adolescentes (cuerpo-mente, salud-enfermedad, normal-patológico, femenino-masculino, etc.).

A su vez, en este espacio se caracteriza claramente al conjunto de los estudiantes del ciclo orientado:

La finalidad de este espacio es relacionar y analizar las características e intereses del adolescente desde la perspectiva de la educación en salud.

Los estudiantes del Ciclo Orientado, en su mayoría, se encuentran atravesando la adolescencia, una etapa de alta vulnerabilidad, de crisis, donde se desarrolla el pensamiento formal y se producen cambios corporales que influyen en la psicología y se traducen en conductas. Emocionalmente domina la inestabilidad para crear vínculos o parejas, comienza el interés por la formación para el mundo del trabajo o estudios superiores y empiezan a tomarse en consideración las responsabilidades futuras y la planificación de una vida independiente, con las problemáticas que ésta acarrea (DCESO, Provincia de Santa Fe, 2014: 437).

Vemos así, como domina una perspectiva que explica los cambios psicológicos de los adolescentes mediante causas biológicas y define sus conductas como dominadas por la inestabilidad.

En esta materia se observa cómo la perspectiva de la Ley 25673/02 de Salud Sexual y Procreación Responsable, domina con mayor énfasis que la propia Ley 26150/06. El paradigma higienista se impone con fuerza, estableciendo una hegemonía biologicista para la identificación de las causas primordiales del comportamiento adolescente. Se produce así una simplificación del abordaje de la adolescencia en tanto momento del ciclo vital que comporta cambios en la constitución biológica, cambios que son interpretados como la base de las mutaciones en la constitución de la psiquis y la conducta. Por lo tanto, “*para el espacio curricular Adolescencia y Salud se reconocen los siguientes ejes: La adolescencia y la salud, Concepto de salud y enfermedad, Proceso salud-enfermedad y Primeros auxilios*” (DCESO, Provincia de Santa Fe, 2014, p. 438).

A continuación, transcribimos el contenido relacionado con la educación sexual para que se pueda comprender el sesgo que adquiere el espacio y las competencias disciplinares a las que se restringirá su dictado:

La adolescencia y la salud

- *Las características de la adolescencia. Aspectos de la conducta y de la personalidad.*
- *Construcción de la identidad. Derecho a la intimidad, a no ser discriminado, a la información sobre el desarrollo psicosexual, libertad para elegir y tomar de decisiones, consecuencias previsibles y responsabilidades.*
- *Elección de un proyecto de vida, implicancias.*

Concepto de salud y enfermedad

- *El concepto de salud desde una perspectiva histórica.*
- *La salud desde los aspectos individual, social y político.*
- *La Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud. Estudio de las funciones de dichas organizaciones y valoración de los conceptos de salud que presentan.*
- *El derecho a la salud. Las necesidades humanas y sus vinculaciones con la Salud Pública.*
- *Componentes del nivel de salud de una población. Nivel de vida y calidad de vida.*
- *El saneamiento ambiental, la higiene y servicios sanitarios. Realidad local, provincial, nacional y global*
- *Analís e interpretación de datos sobre tasa de natalidad, mortalidad, morbilidad de la población local, provincial, nacional y mundial. Incidencia y prevalencia de diferentes tipos de enfermedades.*
- *Concepto de epidemiología. Su evolución histórica.*
- *Ciclo económico de la enfermedad.*

Proceso salud-enfermedad

- *Clasificación y estudio de las noxas. El concepto de enfermedad. Clasificación de las enfermedades. Sistema inmunológico (ya presentado en tercer año).*
- *Problemas sanitarios argentinos. Campañas de prevención y concientización, profilaxis.*
- *Promoción y prevención primaria de la salud a través de la investigación de patologías (funcionales, nutricionales, trastornos de la alimentación, congénitas, hereditarias, autoinmunes, infectocontagiosas -bacterianas, virales- ITS, hídricas, telúricas, enfermedades profesionales o laborales, adicciones) (DCESO, Provincia de Santa Fe, 2014: 440-441).*

Así, nuevamente nos preguntamos respecto del lugar que adquiere en la propuesta curricular la noción de integralidad para pensar la sexualidad. Nos preocupan las consecuencias que puede tener insistir en una indagación del problema en términos de salud-enfermedad. Es decir, bajo el dominio de filosofías que interpretan a las identidades y las sexualidades como necesariamente vinculadas a indicadores de salud pública y de salud mental en particular (bajo las categorías clásicas de las Ciencias de la Salud que se encuentran claramente colonizadas por criterios occidentales, patriarcales, cis-heteronormativos, que no son objeto de historización ni problematización alguna).

Reflexiones finales

“Los enfoques más modernos, que hablan de la “reproducción de la vida” colocan, al “cuerpo humano” en la serie de “los seres vivos” y sus modos de perdurar como especie; un abordaje más integral, pero la biologización quedó intacta”
(Morgade, 2011: 11)

Es importante insistir en que, si bien los dos espacios del currículum (Construcción de ciudadanía e identidad, y Salud y Adolescencia) se centran en el abordaje de la sexualidad con la pretensión de configurarse como campos multidisciplinarios con una perspectiva de complejidad, sin embargo, focalizan en miradas de higiene pública y salud mental (en sus modelos clásicos), quedando en definitiva todavía organizadas desde concepciones binarias.

Si bien existe un énfasis en las perspectivas de la *desigualdad* y la *diversidad* para el abordaje de las nociones de *sí mismo*, *cuerpo* y *sexualidad*; las mismas se presentan desde una mirada dónde la *diversidad* se encuentra deshistorizada y la *desigualdad* descontextualizada. En tal sentido, resulta llamativa la ausencia de perspectivas de las Ciencias Sociales y las Humanidades, campos del saber que podrían colaborar en una reposición de la historización de los procesos de homogeneización cultural operados en torno al cuidado de sí mediante los aparatos de salud y educación estatales, así como a la identificación de las condiciones de desigualdad social en la reproducción social de las identidades sexuales en contextos concretos.

De una lectura crítica de las propuestas curriculares señaladas se desprende la necesidad de incluir de manera profunda y estructurante la perspectiva de género, la teoría Queer y los estudios descoloniales a fin de incorporar un análisis histórico de las políticas de medicalización y patologización, y de la constitución de las prácticas sexuales y de su abordaje científico clásico.

A su vez podemos señalar algunas cuestiones detectadas que requieren ser repensadas, como por ejemplo que, en general la presencia de temas de ESI tienen que ver con la *discriminación* y el *estigma*. También llama la atención, que en el DCESO se incluyan los tópicos de la niñez y la adolescencia desde una concepción que hace énfasis en su carácter vulnerable, ubicándolas como posibles objetos del avasallamiento de terceros y como momento tensional del desarrollo vital. Lo cual propicia la jerarquización de abordajes estrictamente jurídicos centrados en el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de personas (delitos contra la integridad de los niños/as y adolescentes); o perspectivas de igualdad ante la ley de hombres y mujeres (dónde el enfoque binario permanece y se refuerza); recortes centrados en la perspectiva psicológica y médica, donde los determinismos biologicistas reaparecen, y el modelo cis-heteronormativo se refuerza mediante el discurso de la ciencia. En este sentido, volvemos a insistir en la urgencia de la inclusión de abordajes desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. Estos campos de saber podrían colaborar en una reposición de la historización de los procesos de homogeneización cultural operados en torno al cuidado de sí mediante los aparatos de salud y de educación estatales, así como a la identificación de las condiciones de desigualdad social en la reproducción de diversos

grupos en heterogéneos contextos concretos. Estamos pensando en la necesidad de incluir análisis en torno a la etnogénesis en pueblos originarios de la Argentina actual a fin de reconocer qué formulaciones adquieran las nociones trabajadas en ESI para ellos,¹ ya que, como indica Nacach (2015),

La alteridad ha irrumpido en el marco de los Estados de Derecho como una narrativa otra que interpela, inquietante y extraña, desde los márgenes. Paralelamente, ha sido y aún hoy es imaginada a partir de representaciones tejidas históricamente que han permeado los sentidos sociales que habitan también en el Estado y sus agentes (Nacach, 2015: 130).

Consideramos fundamental mirar críticamente el énfasis que tienen los exámenes medicalizantes, correctivos y normalizadores en la propuesta de ESI; ligados a una concepción científica y positivista sobre la experiencia sexual que sin embargo se tensionan con abordajes en torno a la cuestión de los procesos de identificación de los sujetos y los grupos en situación/contexto. Es decir, creemos necesario revisar la convivencia compleja de lentes universalistas y particularistas en la ojeada que se realiza en torno a la ESI, a fin de evitar la invisibilización del conjunto de experiencias y concepciones que gran parte de la población argentina posee en torno a los problemas que la ley incluye.

Precisamente, en este sentido retomamos la recomendación de Nacach (2015):

Tensar la idea de lo universal y lo particular, entendiendo que la especificidad –en este caso la identidad étnica– no corroe la idea de lo común, sino que aporta a la comprensión de la diversidad en tanto riqueza, nos permitirá dejar de ver a los otros (todos los mundos otros) como una incógnita o como extrañeza, como parte de algo incomprendible y por lo mismo inabordable. Restituir complejidad a los procesos sociohistóricos que atravesaron los pueblos indígenas y que marcan su identidad presente es algo que excede a la ESI pero que encuentra en ella una excusa más que interesante para indagar con ellos sobre los sentidos de las prácticas sociales históricamente situadas (Nacach, 2015: 131).

Quizás sería necesario barajar y dar de nuevo. A partir de la lectura de la propuesta del DCESO se observa que la transversalización de la ESI es todavía un objetivo por cumplir. Incluso en los espacios curriculares analizados, donde, según vimos, el análisis de la *sexualidad* y la *identidad* se localiza puntualmente, es aún una tarea pendiente pensar a la ESI en tanto perspectiva transdisciplinaria, que incluya los saberes, experiencias y sensibilidades de los diversos grupos que componen la población de la Argentina en torno al *parentesco*, la *sexualidad*, la *afectividad* y el *cuidado de sí*, sin dar por sentados sus contenidos u operar bajo generalizaciones apriorísticas (que se centran

¹ Existen diversos trabajos sobre la cuestión: Nacach, Gabriela (2015). “Los mensajes de la capacitación: Un posible abordaje de la Educación Sexual Integral en contextos indígenas”, *Etnografías Contemporáneas* 1. Menna, Fabiana; Kelly, Silvia María; Liziardi, Carina; Benítez, Liliana (comps.) (2014). *Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres wichí*. Buenos Aires, CICCUS. Tola, Florencia (2012). *Yo no estoy solo en mi cuerpo. Cuerpos-personas múltiples entre los qom (tobas) del Gran Chaco*. Buenos Aires, Biblos/ Culturalia. Segato, Rita (2011). “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial”, en Quijano, Aníbal y otro. *La cuestión descolonial*. Lima, Universidad Ricardo Palma. Gomez, Mariana (2011). “Tensiones espaciales y ansiedades sexuales: memorias sobre la juventud de mujeres qom”, en Vázquez Laba, Vanesa: *Feminismos sexualidades y religiones en mujeres subalternas*. Buenos Aires, Colección Religión, Género y Sexualidad. Citro, Silvia (2008). “Creando una mujer. Ritos de iniciación femenina y matriz simbólica de los géneros entre los tobas *takshik*”, en Hirsch, Silvia: *Mujeres indígenas en la Argentina: cuerpo, trabajo y poder*. Buenos Aires, Biblos, pp. 27-58. Briones, Claudia (2005). *Cartografías Argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Antropofagia.

nuevamente en clasificaciones tales como: salud/enfermedad, normal/patológico, legal/illegal, etc.).

Sólo entonces, a partir de una reconstrucción analítica inclusiva de múltiples voces del campo social, y de diversos enfoques y perspectivas disciplinares, sería posible comenzar a recorrer el camino de la transversalización de la ESI.

Referencias Bibliográficas

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (2018). “La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía”, Ponencia en Cámara de Diputados México Foro Inaugural: “Reforma educativa para la transformación”. (8 de octubre). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>
- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Nacach, G. (2015). “Los mensajes de la capacitación: Un posible abordaje de la Educación Sexual Integral en contextos indígenas”, en *Etnografías Contemporáneas*, Vol. 1, Nº 1: 116-136.
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.

Fuentes:

- Ley Nacional Nro. 26.150, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Consejo Federal de Educación.
- Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada, 2014. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

¿ESI en las sociedades antiguas? Posibilidades de articulación de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de la Historia

GISELLE VANESA GAMBUZZA; MARÍA PAULA MALACALZA

UBA. Facultad de Filosofía y Letras

gisellegambuzza-malacalzamariapaula@gmail.com

Resumen: A partir de los debates centrados en la igualdad de género y el reclamo de los derechos de los movimientos feministas y sociosexuales que se han instalado en la sociedad, nos preguntamos: ¿en qué medida se implementa la Educación Sexual Integral en la enseñanza de Historia en el Nivel Medio? ¿Cómo son tratadas las relaciones de género y la sexualidad en la enseñanza de las sociedades antiguas que vehiculizan los libros de texto?

En esta investigación nos proponemos analizar la incorporación y el tratamiento de las relaciones de género y la sexualidad en la enseñanza de la Historia en escuelas de Nivel Medio tanto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como de la Provincia de Buenos Aires. Para esto, definiremos la categoría género, abordaremos los principales lineamientos de las normativas vigentes en relación con la ESI, y trabajaremos con los diseños curriculares para la Educación Secundaria de 1º año ESB de la Provincia y del Ciclo Básico de la NES en CABA. Finalmente, realizaremos un análisis que nos permita identificar la incorporación de la perspectiva de género en los materiales escolares y en la enseñanza de la Historia, indagando fuentes pedagógicas como los manuales escolares referidos al Antiguo Egipto.

Palabras clave: ESI – historia – Egipto – nivel medio

Introducción

Partiendo de la realidad, donde los debates centrados en la igualdad de género y el reclamo de derechos por parte de los movimientos feministas y sociosexuales se han instalado en las distintas esferas de la sociedad, nos surgen diferentes interrogantes: ¿en qué medida se implementa hoy la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la enseñanza de la Historia en el Nivel Secundario? ¿Los diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Provincia de Buenos Aires despliegan la perspectiva de género que propone la ESI? ¿De qué modo? ¿Cómo se incorporan y tratan las relaciones de género y la sexualidad en los manuales escolares para abordar, por ejemplo, el estudio de las sociedades antiguas?

El presente proyecto de investigación, dirigido por Marisa Massone y Gisela Andrade, se enmarca en la adscripción de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Historia de la Universidad de Buenos Aires. El propósito es analizar la incorporación y el tratamiento de las relaciones de género y la sexualidad en el marco de la ESI en la enseñanza de Historia en escuelas de Nivel Secundario tanto de CABA como de Provincia, centrándolo nuestro análisis en los primeros Estados de la Antigüedad. Tomando como ejemplo un contenido específico de 1er año elegido prioritariamente por lxs docentes para trabajar los primeros Estados de la Antigüedad como es Egipto, nos preguntamos: ¿cuáles son los sujetos históricos incluidos en los

relatos de los materiales disponibles para abordar en el aula la sociedad egipcia? ¿Aparecen las mujeres? Si están presentes, ¿qué mirada se tiene sobre ellas? Frente a esto, sostenemos la siguiente hipótesis: a la hora de llevar a cabo la enseñanza de dicho contenido no se problematizan las cuestiones vinculadas al género y los distintos roles dentro de la sociedad. Esto nos conduce al objetivo de esta investigación: visibilizar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia en Egipto.

Una cuestión de género

Abordar la categoría género implica entender que genera una nueva forma de pensar y hacer historia, que nos lleva a reflexionar acerca de una perspectiva que busca des-colonizar lo historiográfico, social y educativo (Rocha, 2017: 89). Se trata de una categoría fundamental para comprender la realidad social, cultural e histórica. Entendiendo esto, partimos de lo expuesto por Joan Scott: el uso del género pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por este o por la sexualidad (1999: 43). Incluye todo un conjunto de significados provenientes de distintas esferas de poder, por ende, debe corrérselo de esa cuestión binaria, redefinirse en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no sólo el sexo, sino también la clase y la raza (1999: 76). A ello puede sumarse lo planteado por Judith Butler (2018), quien sostiene al concepto de género no como una atribución de hombre o mujer, sino como una puesta en escena que puede ser tan diversa como lo son las identidades. Aunque vivimos como si “mujer” y “hombre” fueran hechos con realidad interna, y por lo tanto incuestionables, es el propio comportamiento lo que crea el género: actuamos, nos vestimos de maneras que puedan consolidar una impresión de ser un hombre o ser una mujer. El género, entonces, no es una verdad incuestionable e interna, es más bien un fenómeno que se reproduce constantemente. Nadie tiene un género dado desde el inicio, sino que éste se produce durante una constante puesta en acto (Butler, 2018). Entendemos que este proceso no deriva de una naturaleza ni de una anatomía genital leída como natural, sino que implica una construcción en el marco de una cultura. Así, a lo largo de la historia se han generado diferentes formas de leer los cuerpos sexuados. Enfocándonos específicamente en la perspectiva de género, unx no se remite a la identidad de género sino a los modos en que este proceso fue leído. Esto pone en tensión el status quo, la norma, el orden establecido que fija lugares, destinos, experiencias para los diferentes géneros. El género como perspectiva no resulta único ni homogéneo, y asumir esta mirada conlleva a visibilizar y cuestionar las relaciones de poder y de opresión basadas en las diferencias sexo-genéricas y se erige como una propuesta que entre sus horizontes proclama la consolidación de un orden más justo. Es decir, esta perspectiva abre interrogación sobre los modos en que las sociedades tratan, ordenan y organizan a los cuerpos (Fainsod y González del Cerro, 2020: 14).

¿Qué ocurre, entonces, en la escuela respecto a estas cuestiones que estamos presentando? En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal,

en forma contradictoria, silencia, pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc. (Morgade, 2011: 28). Aunque algunxs docentes eviten incorporar la perspectiva de género en sus clases, la misma ingresa de todas formas a la escuela desde otros lugares como los mencionados, de manera “indirecta.” La norma corporal es asumida, apropiada —y no estrictamente “seguida”— por el sujeto que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras. Desde esta perspectiva, es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido (Morgade, 2011: 29). Volviendo al espacio curricular que nos proponemos analizar vale preguntarnos: ¿cómo se plantea concretamente en la enseñanza de Historia la incorporación de la perspectiva de género?

El género y la enseñanza de la Historia: ¿Qué y cómo enseñamos?

Tomaremos como referencia las investigaciones de Fernández Valencia (2005) y Rugna Cuenca (2014), centradas en el concepto de género y la enseñanza de la Historia. Fernández Valencia incorpora la categoría género, pero desde una perspectiva dual, es decir, contemplando a los hombres y las mujeres como sujetos históricos. Advirtiendo el escaso tratamiento que se le dedica en las aulas y en los manuales escolares a las mujeres en la historia, propone algunas reflexiones y sugerencias didácticas. Para las planificaciones y proyectos, destaca la importancia del abordaje de algunos elementos como los símbolos y las leyes que permiten visibilizar la posición social de las mujeres. En este sentido, remarca que el estudio de los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables planteados a través de los símbolos, “tiene una enorme potencialidad didáctica para desarrollar la mirada analítica y crítica del alumnado” (2005: 117), ya que detrás de ellos están los discursos sobre las funciones sociales de los géneros. Luego, aporta algunos ejemplos que reflejan el universo simbólico de poder masculino: las historias de la Creación; la interpretación de los libros sagrados y el control de instituciones religiosas hechos por varones; los centros de toma de decisiones, etc. (2005: 117). Estos discursos que han legitimado históricamente el “control” de las mujeres y su exclusión de múltiples actividades aparecen en las producciones literarias, los refranes, la iconografía, los manuales escolares. También el estudio de las leyes y los conceptos normativos posibilitan analizar los límites legales a la igualdad. En cuanto a los manuales escolares, frente a la historia androcéntrica que seguimos encontrando en ellos, propone una alternativa didáctica para la enseñanza de la Historia desde una perspectiva de género basada en tres vías: señalando las diferencias entre la posición social de hombres y mujeres; incorporando a los currículos aspectos de la vida en sociedad que permitan hablar de las funciones sociales que han estado históricamente en manos de las mujeres y rescatando del olvido a las que han realizado

aportaciones sociales equivalentes que han servido para destacar socialmente a los hombres. Sin embargo, recalca la posibilidad de jugar intelectualmente no sólo con la presencia de las mujeres, sino con la ausencia: “porque enseñar a leer la ausencia es enseñar a leer la marginación, la discriminación de las mujeres” (Fernández Valencia, 2005: 122).

En cambio, Rugna Cuenca, aunque coincide con la invisibilización de las mujeres, propone una perspectiva distinta al tomar el concepto “plano inclinado” de Pisano. El mismo se refiere a la profunda relación de dependencia de las mujeres que vivimos en el patriarcado y nos impide percibir nuestro grado de subordinación: “pareciera que nos relacionamos con el mundo desde un plano inclinado donde nosotras estamos siempre en la parte inferior, mirando hacia arriba” (2014: 218). Primero, analiza el plano inclinado en la historiografía. Observa cómo la experiencia universitaria de las mujeres está atravesada por la condición/situación sexo-genérica y sus vivencias inciden en la construcción de conocimientos. Luego, al abordar la transversalización en la Historia, plantea que la Ley Nacional de ESI (2006) incorpora una nueva mirada sobre la sexualidad que obliga a transformar las prácticas de la enseñanza. Además, explica algunos obstáculos para la práctica efectiva en el aula de la transversalización, como las grandes falencias en la formación docente en perspectiva de género: “la Historia que aprendieron en los institutos de formación docente y en las universidades es institucionalista, sexista y heteronormativa.” (Rugna Cuenca, 2014: 224). Entonces, ¿dónde y cómo se aprende la transversalización de los contenidos de Historia? “La transversalización no viene en un paquete lista para ser consumida, es una construcción, una pelea con los contenidos tradicionales aprendidos” (Rugna Cuenca, 2014: 227). Exige autonomía y creatividad, requiere volver a observar los contenidos desde una mirada crítica que debería conllevar hacia una nueva forma de enseñar Historia. También pone el foco sobre los manuales como material de soporte, pero se limita a afirmar que estos continúan conservando entradas convencionales para el abordaje de los contenidos en Historia: el relato sobre la organización económica, político, social, institucional de la mayoría. Pero no realiza sugerencias para abordarlos desde la perspectiva de género. Es necesario destacar que esta autora, a diferencia de Fernández Valencia, tiene una perspectiva no binaria sobre la categoría género e incluso se pregunta, para construir una Historia crítica: “¿y las otras formas de ser mujeres y varones y de no ser ni lo uno ni lo otro?” (Rugna Cuenca, 2014: 228). Retomando sus planteos sobre una nueva concepción de la enseñanza de la Historia a partir de la Ley de la ESI, nos preguntamos: ¿qué evidencias encontramos de la categoría género en las normativas nacionales? Entendiendo que hay un marco legal que constituye a la ESI como un derecho para lxs educandxs, nos interpela entender en qué situación se encuentra dicha cuestión.

Marco legal: un recorrido histórico acerca de las leyes de ESI

¿Cómo es abordada la categoría género en las normativas nacionales? Para poder identificarlo, nos centraremos en la Ley Nacional 26.150: Programa Nacional de ESI, la Ley 2110 de ESI de la CABA, la Ley 14744 de ESI de la Provincia de Buenos Aires, los Lineamientos Curriculares para la ESI y la Ley N° 26.743 de Identidad de Género.

La sanción y reglamentación de la ley 26.150 en el 2006 significó un avance insoslayable en cuestiones de ESI. La misma plantea los objetivos de: “(...) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas (...) procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (...).” El artículo N° 5 estipula que las jurisdicciones nacional, provincial y municipal de CABA durante el ciclo lectivo deben garantizar la realización obligatoria de acciones educativas para cumplir con este Programa. Sin embargo, la sanción de la ley dejó en evidencia otras cuestiones: la resistencia desde distintos sectores de la población, específicamente desde la Iglesia Católica, a la incorporación del enfoque de género y a los derechos humanos que fundamentan la ESI. Por eso, no encontramos evidencias de la categoría género en la ley (Morgade, 2018). Ese año también se vota y promulga la Ley 2.110 de ESI, de CABA. Tanto dicha normativa como la Ley N°14744 de la Provincia de Buenos Aires se centran en la ESI como “un conjunto de actividades pedagógicas que articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos con el fin de promover el desarrollo integral de las personas.” (Ley 2110, 2006; Ley 14744, 2015). Nuevamente, con la sanción y reglamentación de estas leyes observamos el avance significativo en cuestión de Derechos Humanos, pero también identificamos la escasa referencia a la noción de género. Entre la sanción de ambas leyes, en el año 2008, se debatieron y elaboraron los lineamientos curriculares de la ESI. Es evidente que estos fueron también producto de diferentes discusiones y resistencias, ya que el enfoque de género, las disidencias sexuales o el aborto se mencionan escasamente (Morgade, 2018). En sus líneas podemos leer que los contenidos deben promover el desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de otras personas, enfatizando en las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres, sosteniendo una concepción binaria del género (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2008). Otro significativo avance en materia de derechos lo encontramos con la sanción y promulgación en el año 2012 de la Ley 26.473 de Identidad de Género, la cual aporta una definición del género asociada con la construcción de la identidad que la persona hace mediante su vivencia -interna e individual (art.2º) (Morgade, 2018).

Entendemos que en todas las normativas se está planteando un concepto de “sexualidad” que supera la noción corriente que la asimila a “genitalidad” o a “relaciones sexuales.” Comprender que la sexualidad abarca “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida (Morgade, 2018). Podemos identificar, a partir de esto, que se aleja esta concepción de la posición biológica binaria de

hombre-mujer, para incorporar una enseñanza que parte desde la idea de igualdad de género, aunque haya resistencias a la presencia de dicha categoría en las mismas. Pero entonces, ¿desde qué espacios ingresa la perspectiva de género a la enseñanza?

Dicha incorporación ocurre luego de la erupción de distintos disparadores, tales como la militancia y la producción académica. Los sostenidos “Encuentros Nacionales de Mujeres”, la producción sistemática en las universidades nacionales, 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 entra a las escuelas en forma constante (Morgade, 2018).

La 26.150 se constituyó como un hito que llegó con el fin de promover los derechos sexuales y reproductivos y el mejoramiento de los estándares de salud sexual y reproductiva de la población, al masificar el acceso a información básica sobre el funcionamiento del propio cuerpo, métodos anticonceptivos y de prevención de infecciones de transmisión sexual. De un modo similar, las conquistas de derechos vinculadas al género y la sexualidad posteriores al 2006 tuvieron un efecto potenciador de la ESI, brindando nuevos temas a trabajar, potenciando su visibilidad y otorgando valor y legitimidad al trabajo de lxs docentes que estaban desarrollando proyectos de ESI en las escuelas. Indudablemente, la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidad en clave de derechos humanos (Morgade, 2018).

Además de las leyes, debemos tener presente también otro de los elementos fundamentales para las planificaciones de lxs docentes: los diseños curriculares. Según Dussel (2007), estos constituyen un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Por ende, se torna fundamental identificar dentro del currículum las directivas para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia.

La perspectiva de género en los diseños curriculares.

Los diseños curriculares expresan acuerdos que pueden ser más o menos consensuados, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo. No es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber lxs alumnxs, sino también “un modo de regular y legislar la vida de los docentes”, cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese parámetro. El currículum establece sentidos de la acción escolar, autoriza voces y discursos y “es un buen mapa de lo que es la escuela” (Dussel, 2007).

Respecto al diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, podemos identificar algunas diferencias con relación al de la Ciudad. En el primer caso, lxs estudiantes de 1er año tienen Ciencias Sociales, que incluyen Historia y Geografía en la misma materia, distinto de lo que ocurre en Ciudad, ya que estas mismas se dictan como asignaturas separadas. El primero data del 2006, año en el cual recién se aprobaba la Ley Nacional de ESI, y nueve años antes de la Ley 14744 de ESI de la Provincia

de Buenos Aires. No se presentan modificaciones de este a la actualidad. Se plantean en él distintos objetivos a cumplir desde la materia Ciencias Sociales que reflejan una intención de lograr que lxs alumnxs puedan interpretar los hechos del presente buscando respuestas en el pasado, haciendo hincapié en la cuestión de la desigualdad de las sociedades (DGCyE, 2006). Pero ¿desde qué perspectiva se propone abordar esa desigualdad? De la misma manera, en el diseño curricular de CABA, del año 2015, se plantean objetivos similares para la enseñanza de la Historia. (Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, 2015)

Ahora bien, ¿qué herramientas nos brindan los diseños para abordar el análisis histórico desde la perspectiva de género? ¿Qué sugerencias encontramos en ellos? Si por ejemplo se quisiera realizar un análisis histórico con perspectiva de género con el contenido Egipto, ¿qué materiales nos proponen? A lo largo de sus páginas no identificamos evidencias de materiales o contenidos específicos que permitan abordar la ESI ni ninguna cuestión vinculada, en este sentido, a la sociedad egipcia. Esto no es una situación aislada: los problemas mayores que deben responder las escuelas encuentran hoy poca respuesta u orientación en los diseños curriculares. La cuestión es, ¿cómo incluirlos? (Dussel, 2017). Esto nos lleva a ampliar la búsqueda de materiales y orientaciones en otros espacios y a preguntarnos cuántas herramientas hay disponibles para lxs docentes de Historia a la hora de llevar a cabo una clase de ESI, entendiendo que el abordaje es transversal.

La transversalización en la enseñanza de la Historia del Antiguo Egipto: diálogo entre la historia investigada y la historia enseñada.

La transversalización de contenidos implica que se deba incluir la perspectiva de género en la enseñanza. Pero ¿cómo lo hacemos? Considerando que es una construcción que requiere de la autonomía y el compromiso de lxs docentes, deberíamos preguntarnos: ¿Qué leen lxs profesores para introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia? ¿Qué pueden leer? Dentro de la historia académica, ¿qué trabajos de investigación se han producido sobre género en el Antiguo Egipto? ¿Qué materiales hay disponibles para abordar el Antiguo Egipto desde la perspectiva de género? Para responder estos interrogantes tomamos como referencia el trabajo de Rocha y dos conceptos claves que contribuyen a la comprensión de lo que ocurre en las instituciones educativas: historia investigada e historia enseñada (2017: 87). Por eso, en esta primera aproximación analizamos la historia investigada: nos enfocamos en la producción académica escrita sobre género para el Antiguo Egipto. Luego, nos centramos en los manuales escolares como fuentes pedagógicas para aproximarnos a lo que efectivamente pueden enseñar lxs docentes en las aulas, es decir, la historia enseñada.

En cuanto a la historia investigada, en primera instancia observamos que los estudios de género para el Antiguo Egipto están poco representados. Otro obstáculo es que hay escasos materiales disponibles en idioma español, siendo uno de ellos el

trabajo de Bravo Yonte (2010), centrado en el papel económico, social, político y religioso de las mujeres en la realeza del Antiguo Egipto. Allí realiza un breve recorrido historiográfico sobre la Historia de Egipto, incluyendo una mirada crítica desde la perspectiva de género. Advierte que durante los siglos XIX y XX, los estudios se enfocaron básicamente en la comprensión de la lengua, y otros se centraron en la religión egipcia, en la vida y en los logros de los faraones. En estas últimas obras, se incluyen referencias a sus madres, esposas e hijas, pero con una atención limitada. Esto se debe a que “todos los estudios estuvieron siempre marcados por la perspectiva androcéntrica occidental, invisibilizando la historia de las mujeres” (Bravo Yonte, 2010: 226). Sin embargo, cuando en la década del 60 surgió la categoría género, aportó la llamada “otra voz”, que permitió tomar conciencia y revisar lo producido. Así aparecieron los “Estudios de mujeres.” Para cerrar este recorrido historiográfico, ella destaca una serie de trabajos en inglés sobre historia de las mujeres. Cabe destacar que la perspectiva de género adoptada por la autora es binaria; para ella, restituir la historia de las mujeres completa y se une a la historia del patriarcado: “si falta el estudio de la historia de la mitad de la humanidad no es posible comparar la de los dos géneros” (Bravo Yonte, 2010: 227).

Otra publicación disponible en castellano es la de Castañeda Reyes (2003), centrado en la participación de las mujeres en la vida cotidiana, como partícipe de la actividad productiva y la construcción de su propia historia. Plantea que la participación de las mujeres fue constante y fundamental, a pesar de su posición subordinada. Si bien existen otros materiales disponibles para ser abordados desde la perspectiva de género sobre el Antiguo Egipto, continuar indagando y profundizando el análisis de la “historia investigada” (considerando también las publicaciones disponibles en inglés) es una cuestión pendiente para seguir desarrollando en nuestra investigación.

En cuanto a la “historia enseñada”, la propuesta de analizar fuentes pedagógicas como son los libros de textos se fundamenta en que entendemos que muchxs docentes optan generalmente por los manuales escolares en tanto ayudan a lxs estudiantes a organizar y ordenar los contenidos a trabajar en el aula y, al mismo tiempo, orientan su práctica profesional. Así, se convierte en un instrumento que nos facilita el análisis y la reflexión sobre los materiales curriculares de Historia Antigua. Coincidimos con Abellán Fernández en que “el manual de historia además de ser el soporte más importante hace posible, impulsa y favorece el aprendizaje, por su carácter global, articulador y orientador, ampara un sistema de valores y una teoría sobre la escuela (2015: 192). Por estas razones, en esta investigación en proceso nos proponemos continuar indagando en la incorporación de la perspectiva de género en los manuales escolares, seleccionando específicamente aquellas editoriales que son elegidas por lxs docentes, tanto de CABA como de Provincia para abordar la historia del Antiguo Egipto en 1er año.

Referencias Bibliográficas

- Abellán Fernández, J. (2015). “Los libros de texto y las finalidades de la enseñanza de la Historia”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. N° 21, UNLP - UNL: 191-222. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8216/pr.8216.pdf
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, I. (s/f): “El curriculum”, en *Explora. Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Fainsod, P. y González del Cerro, C. (2020). “Clase virtual 1.A: Sexualidades y Géneros”, en *Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Fernández Valencia, A. (2005). “Las Mujeres en la Historia Enseñada: Género y Enseñanza de la Historia”, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, N° 8. UNLP - UNL: 115-128. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>
- Morgade, G. et al. (2011). “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual”, en *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía: 23-52.
- (2011). “Visiones de directivos/as y docentes”, en *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía: 53-81.
- (2018). *A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd), FFyL-UBA. Disponible en: <http://iice.institutos.filoz.uba.ar/sites/iice.institutos.filoz.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>
- Rocha, M. (2017). “La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia”, en *Clío & Asociados*. N°25. UNLP - UNL: 86-97. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ClioYAsociados/article/view/6920/10265>
- Rugna Cuenca, C. M. (2014). “Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la Historia”, en *Clío & Asociados*, N° 18/19, UNLP - UNL: 216 - 231. Disponible en: <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion18a12>
- Scott, J. (2001). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE: 9-45.

Formación para la ciudadanía y la convivencia desde un enfoque de género en clases de lengua y literatura

ANAHÍ MASTACHE; BRENDA ESPÍNEIRA

UBA. Facultad de Derecho

didacticageneral@derecho.uba.ar; brenda.espineira@gmail.com

Resumen: Esta presentación se enmarca en los resultados parciales del UBACyT “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego”, en el que se analizaron estrategias didácticas de una docente de Lengua y Literatura de una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que promueven la formación de una ciudadanía diversa y no hegemónica. La observación de clases evidenció que las estrategias didácticas utilizadas (como el trabajo realizado a partir de prejuicios y con textos literarios) se inscriben en una pedagogía feminista, ya que abren a la reflexión crítica y al empoderamiento de lxs estudiantes, promoviendo la formación de ciudadanías transversales, no hegemónicas, equitativas y respetuosas de las diferencias.

Palabras clave: formación ciudadana – pedagogía feminista – didáctica – escuela secundaria – enfoque de género

Tema y problema de investigación

La experiencia que se analizará se enmarca en la publicación de resultados parciales del proyecto de investigación “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego”, bajo la dirección de Anahí Mastache.¹ Se analizaron las estrategias didácticas utilizadas por una docente de Lengua y Literatura de una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA), para la formación de una ciudadanía respetuosa de las diversidades y no hegemónica. Resulta de interés para el análisis destacar que, desde la mirada de lxs propixs actorxs, la población estudiantil que acude a dicho establecimiento es diversa, en tanto son estudiantes expulsados de otras instituciones educativas, provenientes de hogares de extrema vulnerabilidad y muchxs de ellxs pertenecientes al colectivo LGTTIQ+.

Partimos de considerar que: la formación de una ciudadanía equitativa, igualitaria, no hegemónica y con perspectiva de género dentro de los espacios escolares debe enfocarse en la *pedagogía de formación con foco en el saber-ser* (Mastache, 2019) y en las *pedagogías feministas decoloniales* (Martínez Martín, 2016).²

¹ UBACyT, Programación 2016. Asimismo, parte de las secuencias aquí analizadas fueron publicadas por una de las coautoras del presente en Mastache (2019b).

² En este marco se encuadra el proyecto de investigación doctoral de una de las coautoras, Brenda Espíneira.

Objetivos

Los objetivos generales de este escrito son: a) analizar la formación ciudadana en clave de género desde la escuela secundaria a partir de las estrategias didácticas llevadas adelante en las clases de lengua y literatura observadas, y c) evidenciar si las mismas pueden encuadrarse en las pedagogías feministas decoloniales.

Estrategias y referencias teórico-metodológicas

La investigación de referencia se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos (Goetz & Lecompte, 1988; Rockwell, 2009; Woods, 1987) y aborda un área de relativa vacancia: la formación para la ciudadanía y para la convivencia desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal. La principal fuente de datos es la observación de clases. El análisis de los datos recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Mastache, 2012; Souto, 2000). El material empírico que utilizamos en este trabajo corresponde a un curso de Lengua y Literatura de tercer año del turno tarde de una escuela centenaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las secuencias didácticas examinadas y las clases observadas permiten realizar un análisis de las estrategias didácticas utilizadas por la docente en clave de género, y determinar si la misma contribuye a la formación de una ciudadanía no hegemónica.

De la formación de ciudadanía clásica a la formación de ciudadanías con enfoque de género

Desde los orígenes de los Estados-Nación, la formación de la ciudadanía en la escuela ha posibilitado la creación de sujetos homogéneos (Mastache, 2019; Ruiz, 2014; Siede, 2013-2016; Bottarini, 2013). Dicho sujeto se erigió como sujeto universal con determinadas características: varón, adulto, blanco, occidental, cisheterosexual, rico, padre de familia, excluyendo de dicha categoría a todo sujeto que no cumpliera con estas características/mandatos. Esto se ha dado a partir de las posturas liberales y el proyecto ilustrado, momento histórico donde la razón se erige como constitutiva de todos los individuos. La constitución abstracta de ese todos es la que permitió la creación del concepto de Nación, el cual

(...) surge (...) a partir de la abstracción de las características propias de los individuos que conforman el tejido social con el objetivo de generar una unidad moral y política. (...). De este modo, el concepto de individuo abstracto es pensado como un ideal regulador de quienes pueden gozar del estatus de ciudadanos plenos ya que sólo podría representar los intereses de la nación únicamente aquel que lograra abstraerse de todas sus características a través de la razón, como por ejemplo la religión, la ocupación, la familia, la

clase, el género, etc. y quien sea verdaderamente autónomo. Esta abstracción posibilita la representación [de] los intereses de la nación (Bedin, 2013: 129-130).

Las currículas escolares y los métodos de enseñanza utilizados estaban asociados a la formación de ese sujeto ciudadano (Siede, 2013: 19), el que debe ser entendido en función de lo colonial, considerando que “(...) *la raza no es la única construcción colonial, el sistema sexo-género colonial es igualmente potente e inseparable del entendimiento del poder*” (Ramos Pardo, 2020: 3).

Los movimientos feministas, particularmente los feminismos decoloniales, presentan propuestas innovadoras y alternativas para la construcción de nuevas ciudadanías democráticas e igualitarias. En este sentido, sus estudios se centran

(...) en la descolonización como crítica epistemológica, ética, política y social surgida de movimientos sociales que buscan visibilizar identidades hasta ahora subalternas (de etnia, género, cultura, clase, etc.) frente a las jerarquías de saber-hacer-poder dominantes (Ramos Pardo, 2020: 2).

De esta manera, el rompimiento de las lógicas epistémicas a partir de las cuales se construyó ese sujeto ciudadano permitirá la construcción de lógicas nuevas y de sujetxs nuevxs. Particularmente, los feminismos decoloniales “*aportan enfoques basados en derechos, en perspectivas interculturales, en prácticas locales que superen visiones victimistas y en identidades culturales diversas*” (Martínez Martín, 2016). De este modo, visibilizar la interseccionalidad como la superposición de opresiones (Lugones, 2011) se presenta como la única alternativa para la formación de ciudadanías no hegemónicas.

Estos enfoques deben ser llevados a las aulas no sólo a través de los contenidos que se enseñan, sino también en las estrategias didácticas utilizadas, donde la comunicación y el debate sean fundamentales. En este sentido, seguimos a Maceira Ochoa (2006) quien entiende a la pedagogía feminista desde una doble mirada, por un lado, como un posicionamiento crítico ante el poder y la dominación masculinos, y por el otro, como orientaciones concretas que se tornan emancipatorias y que buscan construir una sociedad más libre y democrática. Asimismo, entendemos fundamental que para que dichas orientaciones emancipatorias efectivamente sucedan, debe trabajarse desde la pedagogía de la formación con foco en el saber-ser para interpelar subjetivamente a lxs estudiantes (Mastache, 2019a: 174). Para ello,

los docentes han de reconocer a los sujetos en formación como un “otro” diferente, con sus propios desarrollos subjetivos, renunciando a su poder de imposición de una mirada única, de una verdad ya dada, para hacer lugar a la construcción de multiplicidad de perspectivas y lecturas de la realidad y de los saberes en juego (Mastache, 2019b: 166).

Trabajo de campo y análisis

Teniendo este horizonte, nos proponemos realizar un análisis de las secuencias utilizadas. Las mismas fueron:

-El trabajo con prejuicios: Con el uso de una exposición dialogada, la docente encaró un trabajo reflexivo que permitió, a través de experiencias y saberes previos de lxs estudiantes, deconstruir los usos del lenguaje en el tratamiento hacia otras personas. La propuesta permitió la reflexión entre estudiantes con la guía de la docente y de la cual surgieron puntos interesantes para analizar en clave de género. A partir de una primera consigna para analizar palabras utilizadas como insulto, surgieron intervenciones que reflexionaban acerca de la cosificación de las personas que no cumplen con las características/mandatos del sujeto universal ciudadano. De esta manera, se debatió grupalmente el uso y connotaciones negativas de palabras utilizadas en relación con rasgos interculturales, como personas indígenas o de otras nacionalidades.

Asimismo, a partir de otras dos intervenciones de estudiantes, surgieron debates acerca de la cosificación hacia las mujeres en el relato bíblico de Adán y Eva.

Esta secuencia nos permite realizar un análisis en clave del feminismo crítico y decolonial. Veamos: la docente acompaña a lxs estudiantes a reflexionar acerca de distintas formas de discriminación (como la cosificación hacia personas pertenecientes al colectivo LGBTTIQ+, y de diversas nacionalidades y religiones), invitándolxs a deconstruir las visiones parciales, etnocéntricas y homogéneas (Martínez Martín; 2016:133). Promover la reflexión de estos temas desde una pedagogía feminista decolonial permitiría la transformación de la concepción de la economía, de la producción del conocimiento y del ser persona (Espinosa, 2013: 406), lo cual redundará en la formación de ciudadanías igualitarias.

A lo ya mencionado, se agregan las estrategias pedagógico-didácticas usadas, las cuales fomentan y reconocen las narrativas de cada unx, la construcción de conocimiento desde la diversidad, el rechazo a la universalización y generalización de un único tipo de conocimiento; la relación objeto-sujeto desde el respeto a las subjetividades y la ruptura con un orden jerárquico y dominante; el análisis crítico para no caer en relativismos culturales (Ramos Pardo, 2020: 5). Todas estas propuestas son fundamentales, ya que promueven la formación de ciudadanías antihegemónicas. En este sentido, la docente propició la capacidad de agencia (Espinosa, 2013: 410) de sus estudiantes, esto es, impulsó la reflexión crítica grupal que favorece el “reconocerse personas”. Por ello

(...) la metodología utilizada parte de las experiencias y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo (...) para comenzar a buscar en estas experiencias y sentidos comunitarios o comunales aquello que está pero no es enunciado o es silenciado por atentar contra las convenciones y las verdades aceptadas. En este sentido, una pedagogía feminista descolonial no puede sino buscar por sobre todas las cosas el desarrollo de la capacidad de (re) pensar el mundo y cuestionarlo todo (...) (Espinosa, 2013: 412).

Asimismo, es importante alojar y deconstruir lo traído por lxs mismxs estudiantes acerca del lugar histórico de opresión dado a las mujeres. En una de las clases se pudo observar la siguiente escena:

A 2: Aparte, también la mujer que no, por ejemplo, es discriminada desde hace mucho tiempo, empezando por la Biblia.

A 1: El caso de Adán y Eva.

P: Perfecto, muy bien!

A 2: Fue culpa de los dos. El chavón nunca hizo nada en realidad... la culpa es de ella, ¿y él? Se lavó las manos. Dale, aguantá... [Risas] (Clase 2).

Se puede destacar el rol activo que se da a lxs estudiantes para que puedan ir creando y deconstruyendo ellxs mismxs los sentidos que encierra ese mito histórico analizado (no es menor, por su parte, que haya sido traído por unx estudiante). Acá se ve la educación empoderante:

(...) una educación que empodere tiene que ser capaz de generar autonomía, libertad y emancipación entre personas para hacerlas capaces de construir ciudadanías comprometidas y críticas (Martínez Martín, 2016: 147).

-Actividades con textos literarios: Otra de las estrategias didácticas utilizadas por la docente fue la de proponer distintas actividades a partir de textos literarios con voces de mujeres: La casa de atrás de Ana Frank, Extracción de la piedra de la locura de Alejandra Pizarnik y Molino Rojo de Jacobo Fijman³.

A partir de dichas lecturas, la docente propone dos actividades. Una de escritura, escribir un texto literario recreando la historia desde las voces de algunos de los personajes; y otra de escritura de un texto a partir de una selección de fragmentos para reconstruirlos a través de algún otro formato metafórico.

Hay que destacar que la docente hace explícita en este caso su intención:

P: Se los planteo porque ustedes ya están en tercero. (...) En esta transición ustedes se están sacando todos los prejuicios con los que los educamos. Empiezan a sacar, a criticar, a tener un juicio crítico (Clase 1).

En este caso, y sumado al análisis del anterior punto donde se destaca la importancia de la reflexión desde la pedagogía feminista y de la formación, se puede analizar la estrategia desde el punto de vista de la igualación de las distintas voces en el aula, propiciando de esta forma que las voces históricamente silenciadas, como son las de las mujeres, puedan leerse y conocerse. Sostiene Mingo (2010: 157) que hacia adentro de los espacios escolares existen los regímenes de género:

Esto se entiende como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las distintas masculinidades y feminidades entre el personal y el estudiantado, se ordenan las mismas en términos de prestigio y poder, y se construye la división sexual del trabajo en el interior de la institución.

En este sentido, que se puedan leer autoras mujeres y que desde el aula se promuevan espacios de reflexión y toma de la palabra escrita iguala y fomenta que aquellas voces históricamente acalladas (como el uso de la voz por parte de las niñas) puedan ser escuchadas. Por otro lado, la estrategia es desafiante en tanto invita a

³ Las actividades con los textos de Fijman se realizaron en clases posteriores a las observadas.

“pensar y tratar de comprender a estas personas en su singularidad, a partir del reconocimiento de sus identidades y de sus conflictos en el marco de pautas culturales predominantes en la época” (Mastache, 2018: 4).

-Escritura de textos de opinión: En otra de las clases la docente propuso la escritura de un ensayo, cuyo tema era la última dictadura militar. Lo novedoso de la propuesta es que se les pidió a lxs estudiantes que vuelquen en ese texto sus opiniones para trascender de esa manera la simple sistematización de información: “P: Todos tenemos que saber qué nos pasó, qué nos atravesó. Es para que vos pienses un montón de otras cosas. ... El objetivo es generar un escrito personal”⁴ (Clase 1).

En este caso, y al igual que en la anterior secuencia analizada, se promueve un espacio para dar voz a lxs estudiantes en un marco de respeto y equidad. En palabras de Martínez Martín:

(...) la educación se plantea como una disciplina integral y orientada hacia la participación activa de las poblaciones teniendo como escenario y como meta la equidad. (...) Así entendida, la educación tiene un deber para/con la finalidad de educar una ciudadanía crítica. (...) esto significa dar a conocer los derechos, junto a sus recíprocos deberes, además de formar en herramientas y estrategias para su defensa y adquisición paulatina del ejercicio de dicha ciudadanía (Martínez Martín 2016: 138).

De esta forma, la docente no sólo enseña contenidos del Diseño Curricular para Lengua y Literatura, sino que involucra a lxs estudiantes para el aprendizaje de habilidades ciudadanas –como la toma de decisiones, la argumentación, entre otras (Mastache; 2007)– con enfoque de género.

Algunas conclusiones

Podemos afirmar que las estrategias didácticas utilizadas se inscriben en una pedagogía feminista y con enfoque de género, ya que promueven la reflexión crítica de lxs estudiantes, invitándolxs a empoderarse. El trabajo áulico del debate y la escritura crítico-reflexiva son actividades que promueven la formación de ciudadanías contra hegemónicas y equitativas respetuosas de las diferencias. Esto nos permite afirmar que las propuestas dadas desde este espacio curricular son enriquecedoras en este sentido y contribuyen a la formación ciudadana como contenido transversal (Mastache; 2019a).

⁴ Mastache (2019b: 174)

Referencias Bibliográficas

- Bedin, P. (2013). “Críticas y dilemas feministas sobre el universalismo androcéntrico de la ciudadanía liberal clásica”, en Revista *Temas y Debates*, Año 17, N° 26 (julio-diciembre 2013). UNR: 127-143.
- Bottarini, R. (2013). “La educación ciudadana en el vendaval político argentino”, en Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor: 179-225.
- Camacho, M. (2014). “Feminismo decolonial”, en Martínez, Alejandro et al. (coord.), *Feminismos y Derechos. Diversas perspectivas del derecho, del género y la igualdad*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales. Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí: 73-94.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, Y. et al. (2013). “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces”, en Walsh, C. (ed.), *Pedagogías descoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Serie Pensamiento Decolonial: 403-441.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Lugones, M. (2011). “Hacia un feminismo descolonial”, en Revista *La Manzana de la Discordia*, Vol. 6. N° 2 (julio-diciembre de 2011): 105-119.
- Maceira Ochoa, L. (2006). “Más allá de la coeducación: pedagogía feminista”, en Revista *Coeducación*, N°36: 27-36.
- Martínez Martín, I. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”, en Revista *Foro de educación*, Vol. 14, N° 20: 129 -151.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2018). “Trabajar la “diversidad” a través de la literatura”, en *Actas del VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue.
- (2019a). “La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 46: 171-186.
- (2019b). “Formación para la ciudadanía y la convivencia en clases de lengua y literatura”, en *Revista IRICE*, N° 35: 161-188.
- (2019c). “Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación”, en *Revista de Educación*, Año X, N° 17: 29-50.
- Mingo, A. (2010). “Hilvanes de género en la experiencia escolar”, en *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Plaza y Valdés Editores. Colección Educación: 153-198.
- Ramos Pardo, F. et al. (2020). “Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado”, en *Revista Izquierdas*, N° 49: 2103-2116.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Ruiz, G. (2014). *La estructura académica argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Siede, I. (2013). “La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum”, en Schujman, G. y Siede, I. (comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- (2013). “Hacia una didáctica de la formación ética y política”, en Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique: 227-242.
- (2016). *Peripecias de los derechos humanos: en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

Los estereotipos genéricos en la elección de profesiones en los Bachilleres con Orientación Profesional en Lengua y Literatura

MURIEL TRONCOSO; MARÍA CECILIA ROMERO; MARÍA SOLEDAD FUNES; ANABELLA POGGIO

UBA

muriel.troncoso@gmail.com; romeromace@gmail.com; solefunes@gmail.com;
anabella.poggio@gmail.com

Resumen: En este trabajo nos proponemos presentar algunos lineamientos de una propuesta teórico-didáctica centrada en el análisis lingüístico con perspectiva de género, que se enmarca en el área de Lengua y Literatura y en la Educación Sexual Integral (ESI) y tiene como objetivo fundamental reflexionar con lxs estudiantes de los Bachilleratos con Orientación Profesional (BOP) sobre los discursos que circulan en nuestra sociedad respecto de los estereotipos genéricos en la elección de distintas profesiones y oficios. Los BOP son espacios educativos donde es imprescindible reflexionar sobre ese contenido porque se trata de entornos en los que las mujeres sufren habitualmente discriminaciones por cuestiones de género. Por lo tanto, abordar este contenido en los BOP desde su manifestación primera, la lengua, es fundamental para colaborar con la retención de las alumnas en situación de vulnerabilidad en este espacio educativo y para que puedan proyectarse laboralmente a futuro. Con esta propuesta, buscamos revalorizar la enseñanza de la ESI situada, es decir, que atienda a las particularidades de cada comunidad educativa y, a su vez, realizar un aporte para la enseñanza de la lengua con perspectiva de género en el ámbito de la educación técnica y profesional.

Palabras clave: discurso – género – estereotipo – Bachiller con Orientación Profesional

Introducción

Este trabajo se centra en el abordaje de uno de los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI), los estereotipos genéricos en la elección de profesiones, desde el espacio curricular Lengua y Literatura, en una modalidad educativa particular que forma parte de la Educación Técnica Profesional (ETP): los Bachilleratos con Orientación Profesional (BOP) (escuelas de reingreso) que funcionan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La ciudad cuenta con 59 Centros de Formación Profesional con propuestas de formación para adultxs. Seis de esos 59 espacios presentan, además, una propuesta formativa para adolescentes de entre 16 y 18 años con nivel primario completo, que no hayan podido ingresar a la escuela secundaria antes de los 16 años o que, habiendo ingresado, no la hayan podido finalizar por repitencia o abandono. En esos espacios, lxs estudiantes pueden finalizar sus estudios secundarios y acceder a la certificación de formación profesional. Esto es posible porque los BOP articulan la enseñanza de las asignaturas básicas de la formación general secundaria (FG)¹ con un trayecto curricular completo de formación profesional inicial (FP). Las orientaciones profesionales disponibles son: Mecánica Automotriz, Energía Eléctrica, Gastronomía,

¹ Las asignaturas de la FG son: Matemática, Lengua y Literatura, Lengua extranjera, Historia, Geografía, Economía, Biología, Educación Ciudadana, Física y Química.

Informática (Instalaciones y Soporte Técnico) y Energía. Esta propuesta formativa es parte de la ETP y depende de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. La agencia presenta como objetivos principales para esta modalidad el promover el desarrollo personal y social de lxs estudiantes, atendiendo a su orientación vocacional y laboral para continuar las trayectorias formativas y mejorar la empleabilidad a través de su oferta educativa en línea con las áreas de vacancia y perfiles ocupacionales demandados por sectores productivos de la ciudad. Sin embargo, como señala Bloj (2017), en Argentina existen grandes desigualdades para acceder al mundo laboral y esta situación se agrava en los sectores de bajos ingresos y, particularmente, en las mujeres. Para las mujeres de clase baja los “estereotipos se refuerzan al estar más comprometidas con el trabajo doméstico y con la intermitencia laboral producto, entre otras circunstancias, de la maternidad temprana y de la división sexual del trabajo” (Blok, 2017: 28).

Como mencionamos anteriormente, los BOP forman parte de la ETP. La Ley de Educación Técnico Profesional, sancionada en el año 2005, propone ejecutar todas las acciones necesarias para expandir las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional (Ley 26058, 2015: Artículo 40). En concordancia con este objetivo, un año más tarde se sanciona la Ley de Educación Sexual (ESI) (Ley 261250, 2006). Ese mismo año, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires adscribe a esta ley nacional a través de la Ley 2110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se presenta como uno de sus objetivos “promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros” (Ley 2110, 2006: Artículo 5). El sistema educativo tiene, por lo tanto, un rol fundamental en la deconstrucción de los estereotipos de género y esta tarea interpela particularmente a la ETP, un sistema de educación que, tal como sostiene Bloj (2017), se encuentra “tradicionalmente asociado con elecciones masculinas y con un conjunto de supuestas habilidades ‘naturales’ que ostentarían los hombres y de las cuales ‘carecerían’ las mujeres” (2017: 10).

El Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha elaborado materiales para el abordaje de la ESI según el nivel educativo, aunque sin diferenciar entre las distintas propuestas educativas para cada nivel. Algunos de estos materiales son muy útiles e interesantes para el abordaje de los estereotipos de género. Entre todos los materiales, tres de ellos se enfocan especialmente en el abordaje de los estereotipos y las desigualdades de género. En uno de ellos se propone reflexionar sobre la desigualdad de las mujeres a lo largo de la historia en el acceso a los derechos políticos; en otro se presentan propuestas para reflexionar a partir del abordaje de otra arista de esta problemática: los modelos hegemónicos de belleza; y el último material propone el abordaje de uno de los problemas sociales de mayor gravedad y urgencia en relación con los estereotipos: la violencia machista.² Si bien estos materiales son muy adecuados para el BOP, no se han producido aún materiales específicamente destinados a esta modalidad, es decir, materiales que atiendan a las

² Los materiales a los que se hace referencia son: “Los derechos como productos de luchas y demandas a lo largo de la historia: los derechos políticos de las mujeres” (2018), “Una propuesta para revisar mandatos socioculturales” (2019) y “Se nos mueve el piso: construyendo masculinidades libres y diversas” (2020).

particularidades y especificidades de la población que asiste a estos bachilleres, y que aborden la relación entre la ESI y diferentes aspectos del mundo del trabajo en el cruce con condicionantes de género y clase.³ Por lo tanto, en respuesta a este espacio vacante, proponemos un proyecto teórico-didáctico diseñado específicamente para los BOP, del cual expondremos algunos lineamientos en este trabajo, que atiende a una de las problemáticas que padecen las mujeres en este espacio educativo: la discriminación por género en ciertos ámbitos de formación profesional, que se acrecienta en mujeres de sectores bajos, y cuya consecuencia habitualmente es el abandono de este espacio de formación técnica. El proyecto se enmarca en el área de Lengua y Literatura y persigue el objetivo particular de reflexionar con lxs estudiantes sobre los discursos que circulan en nuestra sociedad respecto de los estereotipos genéricos en la elección de distintas profesiones y oficios. En los materiales ESI publicados por el Ministerio advertimos que no se recurre ni a la lectura ni al análisis de los usos lingüísticos desde una perspectiva de género. En este sentido, nuestro proyecto intenta ser un aporte que contribuya a diseñar materiales didácticos desde una perspectiva lingüística y discursiva, a fin de evidenciar que las estructuras estereotípicas de pensamiento circulan tanto en los discursos más cotidianos como en las comunicaciones más formales, materializándose en elecciones lingüísticas. En este trabajo nos centraremos en textos provenientes de la prensa gráfica (noticias, crónicas) y digital (biografías) así como también de textos que utilizan los usuarios para hacer publicaciones personales como los tweets, que tocan la temática de las profesiones.

Considerando el propósito del proyecto, sostenemos con Bloj (2017) que el gran desafío institucional y social de la ETP es “garantizar la igualdad y resignificar los estereotipos que ubican a las mujeres en roles fijos y subordinados a lógicas masculinas” (2017: 65). Y para resignificarlos, es necesario desentrañarlos desde su materialidad, la lengua, porque el género está incrustado en el lenguaje (Lamas, 1998: 194), donde lo masculino y lo femenino no tienen el mismo estatuto. Esto es, universalmente el sexo femenino ha ocupado el lugar social subordinado y las mujeres han sido subsumidas en el concepto de Hombre, y esto no puede disociarse de un uso lingüístico androcéntrico, un uso lingüístico que ni siquiera registra a las mujeres (Lamas, 1998: 194). Por lo tanto, consideramos que se debe abordar este contenido ESI, los estereotipos de género, desde un análisis lingüístico con perspectiva de género que permita reconocer las maneras en que desde el lenguaje se crea y reproduce la desigualdad, y también las estrategias para visibilizar a la mujer y luchar por su igualdad. Deconstruir los estereotipos desde su manifestación más primaria, la lengua, es parte del camino que permitirá garantizar la igualdad de oportunidades para las estudiantes de los BOP: les permitirá saber que tienen determinadas capacidades y que “no valen menos” que los varones en esas orientaciones, ni por su género, ni por sus condiciones de vida: maternidad temprana, pobreza, la obligación de atender a tareas de cuidado, etc. Para la mujer es problemático compaginar la voluntad de distinción personal, la autoafirmación, con la demanda de su genérico de «no ser distinta», de «ser como las otras»”

³ Tampoco se aborda esta temática en los materiales elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

(Santa Cruz, 1992: 148). La clave está en saber que se puede elegir algo distinto y que son igualmente capaces que los varones para esa tarea.

1. Objetivos

Partiendo de este breve diagnóstico, el objetivo general del proyecto teórico-didáctico es promover la reflexión sobre el sexismo en el mundo del trabajo y deconstruir los estereotipos que sustentan las discriminaciones que soportan las mujeres en el espacio de la ETP y en el ámbito laboral. Se espera que nuestro posicionamiento teórico-didáctico motive en el futuro la puesta en práctica de propuestas didácticas que colaboren con la retención de las alumnas y con la posibilidad de proyectarse a futuro desarrollándose en los oficios aprendidos. Buscamos generar espacios de intercambio para que todxs lxs estudiantes tomen conciencia de las discriminaciones que padecen las mujeres en los ámbitos educativos técnicos y profesionales, y en el desarrollo de profesiones tradicionalmente masculinas.

En este trabajo pretendemos mostrar nuestro posicionamiento teórico-didáctico a través de la selección y análisis lingüístico de materiales escritos tales como notas periodísticas, biografías, entrevistas, entre otros, que visualicen los oficios y/o profesiones que pueden asumir las mujeres y que a lo largo de la historia de la humanidad han sido asumidos y delegados a los hombres. No intentamos seguir generando dicotomías binarias, sino que, por el contrario, para generar igualdad de condiciones creemos indispensable subsanar las desigualdades generadas por los estereotipos sociales.

2. Estrategias y referencias teórico-metodológicas

Considerando el objetivo de desarticular los estereotipos genéricos que inciden en la elección de la formación profesional y técnica de lxs estudiantes de los BOP, partimos de la selección de textos que visibilicen la participación de la mujer en oficios en los que estereotípicamente aparecen sólo varones. Planteamos la necesidad de desarticular estos estereotipos, dado que el estereotipo genérico responde a una lógica androcéntrica y patriarcal. Recordemos que un estereotipo es “una representación simplificada asociada a una palabra” –a un signo diríamos nosotras– “que garantiza una descripción del sentido en el uso, basada en un reconocimiento de la norma social y cultural” (Amossy y Hershberg Pierrot, 2001: 95-96). Si la norma social es androcéntrica y patriarcal, los estereotipos genéricos responderán a ese modelo de representación dominante de las relaciones sexo-genéricas que se materializarán lingüísticamente en los modos de intercambio social, como la circulación discursiva.

Nuestro análisis lingüístico se enmarca en la perspectiva teórica del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987; 1991; Lakoff, 1987). Este modelo sostiene como presupuestos fundamentales la motivación de la sintaxis y la no variación

libre entre formas distintas. La Gramática de una lengua consiste, por lo tanto, en una colección abierta de formas que están siendo constantemente reestructuradas y resemantizadas en el uso; es el resultado de las elecciones de los hablantes, la grammaticalización de las tendencias lingüísticas más exitosas de un grupo social en un contexto determinado. Dentro de este enfoque, se presupone que, si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, se espera que toda forma tenga siempre un significado. El morfema es un signo, y es motivado. El objetivo es analizar los signos en los sistemas gramaticales sobre la base de cómo son usados. El objetivo final es encontrar la causa o la motivación que conduce al hablante a producir una determinada forma en un contexto determinado.

Para entender a qué se denomina signo motivado, podemos valernos de algunos ejemplos de neologismos en los que se marca el género de manera no arbitraria. Por ejemplo, las palabras *presidenta* o *intendenta* presentan morfemas flexivos que señalan el significado de género femenino y que el hablante entiende que es importante distinguir por cuestiones comunicativas específicas. Las palabras asociadas a una profesión son un ejemplo prototípico a la hora de pensar en los cambios de la sociedad que repercuten en la forma de construir la lengua. Aquí se ilustra claramente cómo la motivación social (la dimensión pragmática) tiene incidencia directa en la morfosintaxis, es decir, lo que llamamos signo motivado. Se trata de una forma lingüística que obedece a una determinada intención comunicativa. La lengua es el vehículo discursivo por el que se reflejan los cambios sociales. Dichos cambios son impulsados comúnmente por movimientos que intentan posicionarse dentro de los principales actores sociales. Según Butler, “para la teoría feminista, el desarrollo de un lenguaje que represente de manera adecuada y completa a las mujeres ha sido necesario para promover su visibilidad política” (2001[1990]: 44). De hecho, los movimientos feministas, por ejemplo, han impulsado con fuerza el uso de la marca flexiva de género femenino en los nombres de las profesiones entre muchos de los cambios que proponen en el lenguaje.

Asimismo, la motivación del signo en los ejemplos de *presidenta* o *intendenta* asume aún más fuerza si tenemos en cuenta que los sustantivos terminados en *-nte* no poseen marca morfológica de género (como en *estudiante*). Sin embargo, los casos como *presidenta* nos hacen pensar que en la actualidad existen sustantivos con el sufijo *-nte* que sí presentan esta marca. El hablante necesita distinguir la marca de género para la ocupación de *presidenta*, necesita reforzar que se trata de una mujer. En síntesis, hay una motivación concreta del hablante producto de cambios en los roles sociales de nuestra comunidad. Lo mismo puede afirmarse acerca de la marca del género en los oficios y profesiones, por ejemplo, en el discurso periodístico, debido al contexto sociohistórico y cultural, se está visibilizando a las profesiones que comienzan a ser ocupadas por mujeres (así como sucedió antes en la historia con profesiones como *médica* o *abogada*).

Sostenemos que la lengua como instrumento de comunicación manifiesta las formas de pensar de una sociedad. La principal herramienta que contamos como docentes es el lenguaje (Platero, 2018: 41); en este sentido, el trabajo con el material previamente seleccionado nos permite abordar y deconstruir junto con lxs estudiantes

distintos enunciados respecto de los roles y de los estereotipos de género. La elección de materiales de lectura para la propuesta didáctica es un elemento clave, ya que deben ser iluminadores, reflexivos y liberadores. Siguiendo la línea de la Pedagogía Queer (Morgade, 2011), mostraremos como ejemplo una parte del proyecto que se presentará a lxs estudiantes bajo el nombre “Profesiones”.

3. Problemas de enseñanza a partir de ejemplos de la lengua que vehiculan los estereotipos genéricos

Como ya mencionamos, los estereotipos genéricos que operan en las representaciones sobre los oficios y profesiones de la población estudiantil de los BOP –y las consecuentes trayectorias de formación que siguen, en particular, las mujeres– se materializan en la lengua y circulan a través de los discursos que consumimos cotidianamente en medios y redes sociales. Las luchas sociales y políticas encarnadas en el uso de las formas “la presidenta/la presidente”, es decir, las luchas por la manifestación morfológica del género gramatical motivado por el género del designado humano –o la ausencia de esa marca– han puesto de manifiesto para el público general que la lengua importa y que no es neutra. De este modo, nuestra propuesta se basa en analizar este tipo de fenómenos que podríamos llamar lingüístico-sociales en textos breves, de circulación y consumo masivos, que forman parte de la cotidaneidad de los estudiantes. Una de las luchas que gira en torno a la categoría morfológica de género en el ámbito de las profesiones es la invisibilización del lugar de la mujer en ciertos espacios tradicionalmente ocupados por hombres. En textos como los que se transcriben en (1) y (2), que corresponden a un hilo de Twitter, observamos el problema de la representación del femenino en la morfología del español en relación con un oficio que tradicionalmente no se asocia a las mujeres:

(1) “Hoy el presidente entregó 48 viviendas en el barrio La Saladita, de Avellaneda. Me detuve a mirar las fotos. Son albañillas.” (emoji de sonrisa y corazones).

(2) “La brigada de 20 mujeres que integran la primera cuadrilla de albañillas empezó a trabajar en octubre del año pasado y su creación fue iniciativa de @magdysierra, ahora Jefa de Gabinete en @gestion_a” Respuesta a este tweet: “Albañillas??? Usan la E donde no va y donde va no la usan??? Lpm”.

En el hilo de Twitter recreado en (1) y (2), puede observarse una disputa en torno de la formación del femenino “albañila”, que parte de un señalamiento erróneo sobre la “violación” de las reglas del español: “*Albañillas??? Usan la E donde no va y donde va no la usan???*”. Decimos que se trata de un señalamiento erróneo porque en la palabra “albañiles” el alomorfo /-es/ indica “número plural”, por lo tanto, la “e” no marca género masculino. El masculino en esta palabra no se manifiesta: tiene un alomorfo cero, como sucede en palabras como “doctor” o “profesor” (recordemos que el género masculino es el no marcado). Así, en este caso observamos que al surgir una nueva realidad –el hecho de que el oficio sea realizado por mujeres–, la formación de la

palabra que la nombra sigue las reglas de flexión propias del español: doctor/doctora, profesor/profesora. En estas palabras, el contraste masculino/femenino se manifiesta como *ø/-a*. Asimismo, el problema se traslada a la formación de los plurales: el contraste albañil-*ø-es*/ albañil-*a-s* se conforma a partir de las mismas reglas de flexión que doctor-*ø-es*/ doctor-*a-s*. La afirmación “No importa si son mujeres, se les dice albañiles” presenta varias inconsistencias: en primer lugar, roza lo agramatical, porque se dice que un total de mujeres debe ser denominado como un conjunto de varones (no diríamos “los doctores” si fuesen todas mujeres —como en este caso—, diríamos “las doctoras”). En segundo lugar, es una afirmación sexista en tanto se entiende que son “albañiles” y no “albañillas” porque están “usurpando” un oficio tradicionalmente ocupado por varones. La idea es, entonces, que es anormal o incluso inadmisible que una mujer sea albañila (la imposibilidad de escribir o pronunciar “albañila” no es más que el reflejo de la idea de que la mujer no puede ejercer ese oficio). Finalmente, el error de separar la “e” del alomorfo plural /es/ manifiesta un cierto fanatismo por defenestrar el lenguaje inclusivo, que en este caso no se utiliza porque se trata de un conjunto integrado únicamente por mujeres.

Considerando este tipo de análisis lingüístico, podemos proponer material didáctico que promueva la reflexión sobre la conformación de estereotipos genéricos hétero-patriarcales que se materializan en los discursos circulantes en nuestra sociedad a partir de ciertas decisiones lingüísticas que no son inocentes, sino que buscan mostrar el posicionamiento ideológico del hablante. Esperamos que esta perspectiva teórico-didáctica contribuya a despertar en lxs estudiantes nuevas posibilidades de pensarse como sujetos de derecho.

4. Conclusiones

En conclusión, asumiendo la importancia de trabajar desde una ESI situada, planteamos el problema de ausencia de material didáctico para un contenido específico en un espacio curricular particular y describimos el contexto único que presentan los BOP. Estas acciones tienen el propósito de mostrar un posicionamiento ideológico de enseñanza que apunta a fomentar la igualdad de oportunidades y combatir la violencia ejercida por discriminación de género. En este caso, tomamos un hilo de los tantos que se pueden tomar: el tratamiento de los estereotipos de género en la elección de oficios y profesiones en el discurso social. Este abordaje fue realizado a través del análisis lingüístico con perspectiva de género de ciertos discursos que circulan en nuestra sociedad. Esto demuestra, además, la importancia de sostener la lengua como motivadora de los cambios sociales y de la deconstrucción de los estereotipos de género.

Esperamos que la descripción de nuestro posicionamiento ideológico y el análisis de los usos lingüísticos que dimos como ejemplo sean reflejo de nuestro propósito vertebrador: impulsar en todxs lxs estudiantes la construcción de una ciudadanía sexual más justa.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Serie Asuntos de Género. Naciones Unidas: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41230-trayectorias-mujeres-educacion-tecnico-profesional-trabajo-la-argentina>
- Butler, J. (2001[1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). *Educación Sexual Integral: una propuesta para revisar mandatos socioculturales*. CABA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/curriculum/propuestas-didacticas-por-espacios-curriculares/educacion-sexual>
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020). *Se nos mueve el piso: construyendo masculinidades libres y diversas*. CABA: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fg_co-esi_masculinidades.pdf
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press.
- Lamas, M. (1998). “La violencia del sexismo”, en Sánchez Vázquez, A. (ed.) *El mundo de la violencia*. México D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y FCE: 191-198.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, Vol. 1. Stanford: Stanford University Press.
- (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, Vol. 2. Stanford: Stanford University Press.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Los derechos como producto de luchas y demandas a lo largo de la historia: los derechos políticos de las mujeres*. CABA: Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/profnes_feyc_los_derechos_como_producto_de_luchas_docente.pdf
- Morgade, G. (2011). “Pedagogías, teorías de género y tradiciones”, en *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Platero Méndez, R. L. (2018). “Ideas clave de las pedagogías transformadoras”, en Ocampo González, A. (coord.), *Pedagogías queer*. Santiago de Chile: CELEI.
- Santa Cruz, I. (1992). “Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones”, en *Isegoría*, Nº 6: 145-152.

Fuentes

- Ley Nacional 26.150 (2006). Ley de Educación Sexual Integral. Argentina. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley 2110 (2006). Ley de Educación Sexual Integral. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley2110.pdf>

- Ministerio de Educación. de la Ciudad de Buenos Aires. (2015). *Diseño curricular Educación Sexual Integral de la Nueva Escuela Secundaria*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/nes-fg-esi_w_0.pdf

Referencias de los ejemplos

- Texto 1. Ingrid Beck (@soyingridbeck) (27 de abril de 2021). “*Hoy el presidente entregó 48 viviendas en el barrio La Saladita, de Avellaneda. Me detuve a mirar las fotos. Son albañilas*” [Tweet]. Disponible en: Twitter, <https://twitter.com/soyingridbeck/status/1387140878750437379>.
- Texto 2. Ingrid Beck (@soyingridbeck) (27 de abril de 2021). “*La brigada de 20 mujeres que integran la primera cuadrilla de albañilas empezó a trabajar en octubre del año pasado y su creación fue iniciativa de @magdysierra, ahora Jefa de Gabinete en @gestion_a*” [Tweet] Disponible en: Twitter, <https://twitter.com/soyingridbeck/status/1387188590371905544>. Respuesta a este tweet: Jess (@Luen_16) (27 de abril de 2021). “*Albañilas??? Usan la E donde no va y donde va no la usan??? Lpm*” [Tweet] Disponible en: Twitter, https://twitter.com/Luen_16/status/1387153615849152516.

**Experiencias de la ESI en la virtualidad:
Proyecto de seminarios para el Área de Ciencias Sociales:
La ESI como posibilidad de transversalidad**

CASTA CASTAGNAVIZ; CAROLINA COSATTO
UNR
castaprofe@gmail.com; carocosatto@gmail.com

Resumen: La Ley N° 26.160 propone garantizar el derecho de los estudiantes de las escuelas de nivel inicial, primario y secundario y de institutos de formación de Argentina a la Educación Sexual Integral (ESI). Sin embargo, asistimos a una falta de concreción de esta política pública en las instituciones educativas.

Si bien, el informe “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley” (2008-2015) de Eleonor Faur, establece la aceptación del cuerpo docente, en casi un 80%, muchos actores son reticentes acerca del acompañamiento de las familias con respecto a su implementación. Esto genera diversos cuestionamientos sobre la concreción de la ESI, específicamente de aquellas docentes que resisten su implementación fundamentando la disconformidad de las familias y cuestionando la relevancia de los contenidos establecidos en la Ley.

En la provincia de Santa Fe, se carece de una Ley provincial, (ya que espera su tratamiento), mientras el tiempo pasa y las escuelas, mayormente confesionales, retardan la implementación de los lineamientos básicos de la Ley Nacional.

En este sentido, analizar una experiencia concreta de cumplimiento de esta Ley nos permite pensar, desde la escuela, nuevos horizontes para una real garantía de este derecho fundamental.

Palabras clave: ESI – transversalidad – sexualidad – perspectiva de género

La Educación Sexual Integral es Ley

La Ley 26.150 que fue sancionada en octubre de 2006, disponía la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que se creó en 2008. Según lo que establece en su texto:

esta Ley es resultado y, a su vez, complemento necesario de un marco legislativo internacional y nacional que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos. Dicho avance legislativo, sumado y articulado con otro conjunto de normas, posiciona al país en un escenario de oportunidades especiales para hacer efectivos los derechos de todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes en lo que refiere a la Educación Sexual Integral (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, N° 26.150).

El programa plantea que la inclusión de la educación sexual dentro de la formación sistemática reafirma la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de las infancias y adolescencias. Pero, en la práctica, los docentes que abordan la educación sexual lo hacen por convicción política, entendiendo su responsabilidad en la formación de sujetos de derecho, muchas veces en solitario sin el acompañamiento de políticas institucionales. A esta situación se le suma la poca

oferta estatal de cursos gratuitos de formación que en 15 años no han contemplado las necesidades de los docentes, como lo son la carga horaria y el horario de cursado.

Según el informe de Faur, disponer de herramientas conceptuales y metodológicas resulta central a la hora de implementar la ESI, incorporar la sexualidad como contenido pedagógico al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela y abordarlo de manera sistemática en el contexto del aula. Contribuir a conformar una mirada pedagógica supone que la sexualidad pasará a ser considerada como un contenido escolar, que, además, busca revisar prejuicios e imágenes estereotipadas, promover la equidad de género y el marco de derechos humanos.

Aportes de los estudios sobre sexualidad y teoría queer a la ESI

La propuesta de la ESI retoma los estudios de género, la disidencia sexual y los estudios queer (Morgade, 2006), para reflexionar sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica y que atraviesan las instituciones educativas. En este sentido, para poder analizar los determinantes políticos, culturales y sociales en relación con la implementación de la ESI se vuelve necesario revisar los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Paul B. Preciado.

Uno de los principales aportes acerca de la problematización del concepto de sexualidad lo realiza Michel Foucault (2008). El autor sostiene que en los siglos XVII, XVIII y XIX se da una explosión discursiva sobre el sexo. El ejercicio de poner en discurso el sexo no sufre restricciones sino todo lo contrario, es sometido a una incitación constante y creciente a nivel social.

La sociedad burguesa, capitalista del siglo XVIII no rechazó conocer de sexo, sino que lo posicionó como algo que nos significa a todos, al tiempo que nos permite individualizarnos, adoptar una identidad y presentarnos socialmente. En este sentido, plantea que se ha generado, durante esta época, un artefacto para producir discursos acerca del poder y el saber sobre el placer, incrustado en un marco científico para generar verdades acerca del sexo. A este artefacto, Foucault lo denomina *Dispositivos de Sexualidad*.

En relación con el poder de los discursos, más precisamente al poder del lenguaje para crear la realidad que se está nombrando, Judith Butler (2007) se apropió del concepto de performatividad lingüística de Jacques Derrida (1971) para desarrollar la categoría de *Performatividad de Género*. Butler retoma a Derrida entendiendo que todo performativo es una cita, es decir que lo que se realiza al performar el género es citar normas (convenciones sociales), que al reiterarse vuelven inteligible a la persona.

En el prefacio de 1999 del *Género en disputa*, Judith Butler critica el modelo discursivo epistémico hegemónico de inteligibilidad de género que da por sentado que para que los cuerpos sean legibles debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable. En la reformulación subversiva no se anula el género, ni el binario, sino que se lo multiplica tanto que pierde el sentido. Las nuevas identidades otorgan nuevos significados al par. Según Butler, también el sexo es performativo, la categoría sexo es

el resultado de actos repetidos según ciertas normas y las sexualidades no normativas también son construidas performativamente para poder ser leídas al interior de la comunidad. En este sentido, la *Matriz de Inteligibilidad Cultural*, es entendida como parámetros heteronormativos pre-establecidos que nos determinan, y actúa no solo sobre el género y el sexo sino también sobre la materialidad de los cuerpos (Butler 2008).

En relación con la materialidad de los cuerpos, Paul B. Preciado critica el concepto de performatividad utilizado por Butler, por entender que queda demasiado encerrado en lo discursivo. Preciado reconoce el poder de los actos discursivos, pero sostiene que hay otras formas de incorporación corporal, de transformación y de agentivididad que puede tener el sujeto a partir de otro tipo de intervenciones. En *Biopolítica de género* plantea que:

el análisis performativo de la identidad cierra un ciclo de reducción de la identidad a un efecto del discurso que ignora ... los procesos biotecnológicos que hacen que determinadas performances “pasen” por naturales y otras, en cambio, no. El género no es solo un efecto performativo; es sobre todo un proceso de incorporación prostético (Preciado, 2009: 26).

Sobre las bases de estos presupuestos teóricos acerca de la construcción cultural de la sexualidad, el género y el sexo, la ESI sostiene la resistencia a la normalización y la importancia de la interseccionalidad, es decir, de articular entre sí los discursos de etnia, sexo, cultura, identidad sexual y posición de clase, reconociendo que en diferentes situaciones se juegan múltiples formas de opresión, que se entrecruzan y potencian con las desigualdades de género.

Experiencias de la ESI en la virtualidad: El caso del Proyecto de seminarios para el Área de Ciencias Sociales “La ESI como posibilidad de transversalidad” en la EETP N° 394 “Dr. Francisco de Gurruchaga”

La Educación Sexual Integral (ESI) reglamentada a través de la Ley N° 26.150 y puesta en marcha a través del Programa Nacional (PNESI) atraviesa a la EETP N° 394 “Dr. Francisco de Gurruchaga” como institución educativa. Por eso, desde hace ya varios años, en esta escuela, se desarrollan de manera colectiva diversos espacios para garantizar esta Ley.

En este contexto, desde el 2019 se comenzaron a realizar jornadas específicas para su abordaje. En ese año se dictó un taller de ESI que obtuvo una asistencia masiva por parte de los estudiantes de la escuela. En el año 2020, el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19 obligó a pensar una nueva estrategia para mantenerse en contacto con los estudiantes, no solo sosteniendo esta propuesta educativa de manera virtual, sino también atendiendo a múltiples situaciones y problemáticas emergentes.

De esta manera, y entendiendo la demanda de los estudiantes sobre el tratamiento de temas concretos, se llevó adelante un dispositivo de seminarios virtuales

denominado “La ESI como posibilidad de transversalidad” que tomó los lineamientos de la ESI para abordarlo en cinco encuentros a cargo de los docentes del Área de Ciencias Sociales de la institución y un encuentro a cargo del Centro de Estudiantes. Los encuentros desarrollados fueron:

Identidades libres

Este encuentro partió de interrogar sobre la “normalidad”, para abordar la construcción de los géneros desde un análisis histórico. Se reflexionó sobre la sexualidad en un sentido abarcativo, partiendo desde la concepción planteada por Michel Foucault respecto a la relación que establece con las nociones de saber y poder. Asimismo, se expusieron los desarrollos teóricos-políticos y perspectivas interdisciplinarias que componen la “Teoría Queer”. Se retomó la teoría de performatividad de género de Judith Butler (1999) y sus postulados sobre la matriz de inteligibilidad cultural a partir del omnipresente poder de la heterosexualidad obligatoria, para analizar qué es lo normal y qué es lo que escapa a esa normalidad que resulta ininteligible para quienes, desde el binarismo de los sexos, no logran aceptar, en un mundo posible, la idea de trascender los géneros.

A su vez, este seminario propuso analizar cómo, antes de nacer, nuestros cuerpos son interpretados a partir de una genitalidad incipiente e inscriptos dentro de un sistema binario de reconocimiento conforme la matriz de inteligibilidad cultural. En este sentido, recorrimos los aportes de los estudios de Paul B. Preciado sobre la incorporación de la diversidad generica mediante el uso de las biotecnologías al análisis de la articulación entre identidad y disidencias sexoafectivas desde una doble perspectiva. Por un lado, la dificultad teórica que plantea el sostentimiento de las formulaciones esencialistas de identidad y, por otro, la necesidad política de su uso estratégico en instancias de luchas por la conquista de derechos y reivindicaciones políticas, sociales y culturales.

Violencia(s)

Este encuentro partió de una tipificación, a modo general, de las formas en las cuales se presentan las violencias. En esta línea, se hizo hincapié en los tipos de violencias y no solo en la que deja huellas físicas, por eso se abordó la violencia simbólica, mediática y estatal. A su vez, se reflexionó sobre la visión social de las víctimas, problematizando sobre la revictimización, señalamiento y culpabilidad que recae sobre las personas violentadas. A partir del texto de Analía Aucía (2013), acerca de la violencia estatal en tensión con el marco legal, se pudieron observar situaciones en las cuales el Estado, en lugar de ejercer el rol de protector de los derechos de niñas menores de edad, actúa como ejecutor de la violencia institucional, revictimizando a las víctimas.

Este seminario contó con la participación de una docente y abogada que introdujo el marco normativo vigente. Se trató la Ley 26.485 (2009) de Protección integral

para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollos sus relaciones interpersonales. También la Ley N° 27.501, que incorpora el acoso callejero como modalidad de violencia a la mujer y la Ley Micaela N° 27.499 (y la adhesión provincial a esta Ley Nacional, la Ley provincial N° 13.891) que dispone la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integren los tres poderes del Estado de Santa Fe. Por otro lado, se abordaron la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley N° 26743 de Identidad de Género y las Resoluciones N° 2529 / 13 para garantizar el respeto a las opciones de género, y N° 143 / 12 que autoriza la modificación en registros escolares conforme a la identidad de Género auto percibida por el estudiante sin necesidad de realizar el cambio de identidad previamente en el DNI.

Finalmente, se orientó a los estudiantes sobre dónde acudir en caso de desear realizar denuncias de violencia en la ciudad de Rosario.

Masculinidad(es)

Este encuentro partió de la problematización sobre los “privilegios” que los varones cis tienen en la sociedad. Se apeló a la reflexión de los estudiantes, haciendo preguntas tales como: ¿Existe una sola forma de ser varón? ¿Es un privilegio haber nacido con pene?

Con este puntapié, se abordó el concepto de masculinidad como una de las dimensiones de la división de géneros, que no es sino un dispositivo de poder construido social e históricamente para socializar a las personas mediante la distinción binaria entre hombres y mujeres, a quienes se les asigna una serie de roles, mandatos y “guiones” que operarán sobre los cuerpos, los comportamientos y las relaciones.

En este sentido, se tomaron los aportes de Chiodi, Fabbri y Sánchez (2019) para comprender que es la cultura la que exalta un tipo de masculinidad sobre muchas otras posibles, inferiorizado a toda versión que no se corresponda con la norma o “guion hegemónico”, es decir con aquello que socialmente se espera de las personas que se identifican masculinas.

También, este encuentro puso de relieve las consecuencias negativas de salirse de esos imperativos: burlas, maltratos o exclusión entre sus pares, sanciones o muestras de decepción por parte de sus familiares adultos, entre otras.

El aborto como contenido de ESI

Este encuentro fue dictado previamente a la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina. Aunque la propuesta del seminario se enmarcó en una perspectiva de derechos, los conflictos en torno al tema se hicieron presentes. Una docente, de forma individual, decidió preparar una presentación para transmitir sus creencias y opiniones en relación con el aborto, postura en contra de la Ley que estaba en debate, y de la Ley de Interrupción Legal del embarazo vigente en ese momento.

Luego de esa exposición, el seminario propuso un recorrido sobre la legislación vigente hasta octubre de 2020 y las recomendaciones de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de la ONU, acerca de derogar de las leyes consuetudinarias, religiosas e indígenas, todas las disposiciones jurídicas que discriminan a la mujer como, por ejemplo, las disposiciones que penalicen el aborto. También, a partir del análisis del Proyecto de Ley, se abordaron contenidos propios del nivel secundario como es el caso del proceso de construcción y presentación de un proyecto de ley.

A su vez, se reflexionó sobre la maternidad, el deseo y el derecho al placer, visibilizando la existencia de diversos cuerpos gestantes y debatiendo sobre la idea de maternidad ligada a las identidades cis-femeneizadas. Por último, se discutió la criminalización que se hace de los cuerpos gestantes que deciden abortar y las vulneraciones de derechos atravesadas por la interseccionalidad.

¿Existe la profilaxis no heterocisnormada?

Este encuentro partió de la presentación de los métodos existentes en nuestro país para la anticoncepción y la prevención de ITS. En este sentido, a partir de los aportes de la organización “Proyecto Preservativo para Vulvas”, se reflexionó sobre la inexistencia de métodos de barrera para determinadas prácticas sexuales como el sexo oral y el frotamiento entre genitales y para determinadas genitalidades (las vulvas y aquellas que difieren del pene). De esta manera, se conceptualizó sobre la existencia de prácticas sexuales hegemónicas y la desigualdad en relación con la profilaxis.

A su vez, se abordaron diferentes situaciones de vulneración en relación con la salud sexual como lo son las situaciones de violencia en las consultas de salud y la falta de información sobre la prevención de ITS en todas las prácticas sexuales. Por último, se reflexionó sobre la incorporación del deseo en los ámbitos de salud y la perspectiva de cuidados.

Juventud(es) - Encuentro a cargo del Centro de Estudiantes

Este encuentro fue producto de las preocupaciones que tenían los estudiantes en relación con las formas de construir vínculos en la actualidad. Es importante aclarar que, aunque contó con el acompañamiento de los docentes del área, este seminario fue dinamizado por los integrantes del Centro de Estudiantes y el contenido abordado también fue producto de su selección.

En este marco, se reflexionó sobre el concepto de amor romántico, las opresiones existentes en los vínculos, la asexualidad y el aromanticismo como manifestaciones sexoafectivas.

Una experiencia que nos enseña

A pesar de la Ley, la implementación de la ESI se dio (y se sigue dando) de manera lenta en la provincia de Santa Fe en particular. Incluso en la actualidad, los materiales didácticos deben ser producidos de manera muy artesanal por parte de los docentes, con todo lo que ello implica para cargas horarias extenuantes de trabajo diario y con sueldos precarizados, mientras en las escuelas se siguen imponiendo códigos de vestimenta, y ritos escolares cargados de binarismos como la formación de filas por sexo.

La propuesta educativa de seminarios denominada “La ESI como posibilidad de transversalidad” fue producto de una decisión ética política de un puñado de docentes que ponderaron la garantía de derechos de los estudiantes. Pero no sin dificultades.

Por un lado, la contradicción existente entre la demanda de los estudiantes por la garantía de su derecho a la ESI y las resistencias de parte de la comunidad educativa que, aunque hayan pasado 15 años de la sanción de la Ley, siguen siendo parte del cotidiano de las instituciones. Un ejemplo fue el seminario denominado “El aborto como contenido de ESI”, que demostró como las posiciones antiderechos se manifiestan asiduamente incluso dentro de una institución como “la Gurruchaga” donde hace años que el aborto es un contenido que se trabaja desde una perspectiva de derechos.

Por otro lado, un desafío inesperado fue la virtualidad, que apareció como una nueva herramienta para pensar la escuela, sin que se convierta en un factor que distancie las experiencias ni excluya a los estudiantes. La educación virtual puede constituirse como una herramienta de inclusión para muchos estudiantes que están imposibilitados de concurrir regularmente y en un horario fijo a un establecimiento educativo. Pero esta herramienta no reemplaza a la educación presencial porque también genera exclusión cuando no hay garantías en las herramientas necesarias para llevarla adelante.

Estos seminarios permitieron desarrollar, de forma transversal, contenidos propios de la ESI a la vez que se pudieron articular saberes de diferentes disciplinas, interpellando a los actores institucionales, sus prácticas y formas de organizar el conocimiento. Se trató de una propuesta innovadora, de calidad educativa, que logró hacerse realidad más allá del contexto pandémico, abordando las problemáticas emergentes en el marco de la ESI desde una perspectiva de género y reflexionando en torno a las identidades, la cultura y la sociedad.

Reflexión: desafíos para pensar políticas públicas

Los seminarios que propusieron a la ESI como una posibilidad de transversalidad, no solo significaron continuar con una línea de desarrollo que se venía trabajando en años anteriores en “La Gurruchaga”, sino que se constituyeron como un espacio novedoso en la virtualidad que convocó a toda la comunidad educativa, como si fuera el patio de la escuela, en un espacio común de reflexión. Demostró que se podía seguir pensando colectivamente a través de la virtualidad, que había otra forma de hacer escuela.

Una de las principales problemáticas sigue radicando en las dificultades que se presentan en torno a la organización de este tipo de herramientas de intervención escolar, ya que se trabaja de manera muy artesanal, con escasos recursos y la buena voluntad de los docentes no alcanza a veces a cubrir las demandas que este tipo de proyectos conlleva.

La consideración de que todo derecho de los adultos en relación con los menores conlleva una obligación legal y que es obligación del Estado la implementación de acciones que propendan a garantizar los derechos humanos, entre los que se encuentra el derecho a la educación de todos los niñas, niños, niñas y adolescentes, debe ser el eje que oriente la progresiva superación de las tensiones que pueden suscitarse a la hora de definir el modo en que éstos se hagan efectivos. Es necesario el nombramiento de equipos de orientación escolar, luchar por presupuesto, talleres, espacios curriculares y cargos docentes.

El desafío es lograr la real implementación de una educación sexual científica y laica, antimoralistas, antiracista, antibiologicista y no cis-heteronormada, y permita pensar desde una perspectiva crítica la dimensión política de las relaciones sexoafectivas dominadas por el sistema capitalista y patriarcal.

El proyecto no solo vino a garantizar el derecho de los estudiantes a una ESI con perspectiva de géneros y diversidades, sino también a seguir encontrándonos en la escuela, construyendo lazos y reforzando los vínculos interpersonales. Creemos fundamental hoy más que nunca seguir haciendo escuela.

Referencias Bibliográficas

- Aucía, A. (2013). “Hablamos de niñas: violencia estatal contra mujeres”, en *Revista Cátedra Paralela N°10*.
- Butler, J. (2007[1990]). “Prefacio 1999”; “Apartado: El orden obligatorio de sexo/ género/ deseo” y “Apartados: Actos corporales subversivos”; “Inscripciones corporales, subversiones performativas” y “Conclusión: de la parodia a la política”, en *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2008[1993]). “Prefacio” e “Introducción”, en *Cuerpos que importan*. Barcelona: Paidós.
- CEDAW (Comité contra la discriminación contra la mujer) Observación general N°35. Año 2017.
- Chiodi, A.; Fabbri, L. y Sanchez, A. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*, Instituto de Masculinidades y Cambio Social, Buenos Aires. Disponible en: <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Varones%20y%20Masculinidades.pdf>
- Derrida, J. (1971). “Firma, acontecimiento, contexto”, en *Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades de Filosofía de lengua francesa (Montreal)* (Traducción de C. González Marín). Disponible en: <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/01/firma-acontecimiento-y-contexto.pdf>

- Faur, E. (coord). *La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley* (2008-2015) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Foucault, M. (2008[1976]). “La hipótesis represiva” y “Scientia Sexualis”, en *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008[1976]). “Derecho de muerte y poder sobre la vida” en *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kimmel, M. (1997). “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”, en Valdes, T. y Olavarría, J. (eds.) *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO, Ediciones de las Mujeres N° 24: 49-62.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- (coord.) (2016). *Educación sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones: Colección La lupa de la ESI.
- Preciado, B. P. (2009). “La invención del género, o el tecno-cordero que devora a los lobos”, en *Biopolítica de género* (Traducción Joaquin Ibarburu). Buenos Aires: Aji de Pollo: 15-41.
- Sánchez, L. J. (2012). “El aborto como intersección entre el sistema penal y la sexualidad”, en *Actas del V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*, Montevideo, Uruguay.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: UNQ.

Embarazos en Adolescentes: Conocimientos, Actitudes y Prácticas vinculados a la Sexualidad en la Parroquia Moraspungo, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi, Ecuador

PABLO BARRIONUEVO; SANDRA PEÑAHERRERA

Universidad Técnica de Cotopaxi Ecuador. Facultad de Ciencias Humanas
pablo.barrionuevo5848@utc.edu.ec; sandra.penaherrera@utc.edu.ec

Resumen: El embarazo en los adolescentes se ha convertido en prioridad de salud pública en toda la región de América Latina y el Caribe; Según CEPAL, el Ecuador es el tercer país a nivel de la región con la tasa más alta de este problema de salud social y económica en el grupo etario de 10 y 19 años, después de Nicaragua y República Dominicana. La investigación planteo llevar a cabo un proyecto basado en la implementación de un Plan de capacitaciones sobre prevención del embarazo en adolescentes, como una alternativa de desarrollo para la parroquia Moraspungo, cantón Pangua, provincia de Cotopaxi – Ecuador; proyecto que se relaciona con la vivencia de la sexualidad responsable y fuera de prejuicios en adolescentes, para contribuir a llevar una vida responsable y saludable y que será siempre de vital importancia en el desarrollo de los conocimientos actitudes y prácticas vinculados a la sexualidad, a la vez que permitió enfocar las fortalezas a través del buen vivir o sumak kawsay en la prevención del embarazo como factor protector, la educación para la salud, el fomento de proyecto de vida para incidir en decisiones asertivas a lo largo de la vida referentes a la sexualidad del ser humano.

Palabras clave: sexualidad – adolescentes – prevención – embarazo – plan

La parroquia Moraspungo muestra altos índices de embarazos en adolescentes, por derivación se puede establecer que existen varios problemas que deben enfrentar las familias de la zona por la carencia de programas que promuevan la educación y salud sexual y reproductiva.

Según el Informe del Estado Mundial de Población publicado en el año 2013, los esfuerzos y los recursos para prevenir el embarazo en adolescentes, suelen centrarse al grupo de adolescencia intermedia y tardía que está en el nivel de edad superior de 14 y menor de 20 años. Sin embargo, las adolescentes más vulnerables que enfrentan mayor riesgo de complicaciones y muerte debido al embarazo y el parto son las mujeres del grupo de adolescencia temprana e intermedia que está en el rango de edad de 10 a 14 años.

Es evidente que aún existen barreras para la implementación de políticas de educación y salud como son: económicas, infraestructura, talento humano suficiente y debidamente capacitado para abarcar estos temas de tanto interés en la vida del adolescente, situación que se torna crítica; si bien, los diferentes orígenes de embarazos en adolescentes son extensas como complicadas, alterando con los múltiples conjuntos culturales y étnicos, nuestros comportamientos, erudiciones sociales referentes a la actividad sexual y la anticoncepción sexual, se han arraigado continuamente convirtiéndose en murallas aún más perspicaces y considerables para contribuir a disminuir la prevención de esta problemática social.

Objetivos de la Investigación

El objetivo general en la presente investigación fue: Elevar el nivel de conocimientos sobre educación sexual dirigido a adolescentes hombres y mujeres para contribuir a disminuir el embarazo en adolescentes de la parroquia Moraspungo, cantón Pangua, provincia de Cotopaxi, Ecuador para lograr este objetivo se requirió:

- Determinar los factores socio - demográficos sobre la sexualidad, que influyen en la presencia de embarazos a temprana edad en las adolescentes de la parroquia Moraspungo.
- Identificar las actitudes, conocimientos y prácticas de los adolescentes vinculados a la salud sexual y reproductiva.
- Implementar procesos de capacitación en salud reproductiva y sexual.

Análisis Sectorial

En el ámbito histórico se describe que, por la ubicación periférica a la cabecera provincial, la parroquia Moraspungo ha estado un tanto excluida, de los servicios de gobierno nacional como son: educación, salud, servicios básicos, las acciones gubernamentales eran direccionaladas para la zona más céntrica de la parroquia, generando desigualdad e inequidad social entre los habitantes, y un poco más marcado en este grupo de personas las adolescentes.

En el año 2015 según datos del INEC, la parroquia Moraspungo el 86,13% de la población se auto identifica como mestizo/a, el 6,27% montubio/a, el 2,81% indígena, el 2,79% blanca, el 1,56% negra/afroecuatoriano/a, el 0,39% mulato/a, y en porcentajes mínimos del 0,06% se identifican como otras.

En los aspectos productivos y de desarrollo económico se relacionan su población, niveles de instrucción de sus habitantes, riquezas de suelos, producción, generación de valor agregado, ubicación del nodo de producción, reflexionamos que el trabajo como uno de los factores productivos que permiten crear riqueza, en la parroquia Moraspungo se debe considerar que la mayor parte de la población se propone a las actividades agropecuarias por ello el trabajo se relaciona con la tierra y la producción que en ella se obtenga, el trabajo es la representación del esfuerzo físico o mental que el ser humano realiza sobre los medios de producción para generar riquezas, para producir bienes y prestar servicios. El empleo, se refiere a la tasa de población ocupada y a la población que realiza un trabajo remunerado.

La población económicamente activa que genera economía en la parroquia 4.888 personas, de las cuales el mayor porcentaje 87,60% labora en la agricultura, silvicultura, caza y pesca, un segundo grupo con 10,23% de personas que no declara su actividad, el tercer grupo que sigue en importancia con un 4,90% es la población ocupada en el sector público, un cuarto grupo con 4,47% es la población ocupada en comercio al por mayor y menor, y un último grupo con 3,03% de población ocupada

en manufactura según registros del Análisis situacional Integral de Salud (ASIS) del Centro de Salud tipo B Moraspungo.

En el ámbito educativo, en la parroquia Moraspungo existen 37 establecimientos educativos trabajando, de los cuales 34 centros ofertan educación Básica, 4 centros ofrecen educación inicial y educación básica y 3 centros educativos ofrecen entre educación inicial, básica y bachillerato. Se menciona que, bajo el nuevo régimen de educación, en la parroquia se han cerrado 21 centros educativos hasta la actualidad, afectando a un porcentaje muy considerable de niños, niñas y adolescentes de la parroquia Moraspungo principalmente en el área rural, convirtiéndose en un factor de riesgo para estos grupos etarios, sumados a las dificultades relativas al traslado o movilización de las niñas y niñas de los niveles educativos básico, primario e incluso secundario, desde sus sitios de residencia hacia los nuevos centros unificados educativos, por las dificultades que representan para las familias sobre todo por la geografía y las distancias, falta de transporte comunitario y escasos recursos económicos, lo que representa un incremento al porcentaje de deserción escolar.

La situación educativa a nivel superior por parte de los jóvenes es más compleja ya que no existen centros de educación superior en la parroquia, sus familias no cuentan con los recursos económicos suficientes para afrontar los gastos que representa el traslado de sus dependientes fuera de su parroquia, por los altos costos de inversión en las universidades, además de incurrir en gastos de alojamiento, manutención, pasajes, materiales para estudio, etc. Entre las principales ciudades en donde las y los jóvenes realizan sus estudios superiores son: Guayaquil, Ambato, Quito, la Maná y Latacunga.

La información proporcionada por la Dirección Distrital de Educación del cantón Pangua indica que en la parroquia Moraspungo existen un total de 3.483 estudiantes que asisten desde la educación básica hasta el bachillerato, de los cuales 1.811 estudiantes son hombres y 1.672 estudiantes son mujeres.

En lo concerniente a la Salud, la Constitución de la República del Ecuador en la sección séptima, Art. 32 señala:

La salud es un derecho que responde el Estado, para su realización se articula el ejercicio de otros derechos, entre ellos tenemos derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los ambientes sanos y distintos que respaldan el buen vivir. El Estado responderá este derecho por medio de diversas políticas económicas, sociales, culturales, educativas y ambientales; y el acceso permanente, oportuno y sin exclusión a programas, acciones y servicios de promoción y atención integral de salud, salud sexual y salud reproductiva. La prestación de los servicios de salud se regirá por los principios de equidad, universalidad, solidaridad, interculturalidad, calidad, eficiencia, eficacia, precaución y bioética, con enfoque de género y generacional.

La disponibilidad de infraestructura de salud en la parroquia Moraspungo es de 1 Centro de Salud del Ministerio de Salud Pública tipo B con un horario de atención de 12 horas, servicio de consulta externa, emergencia, psicología, terapia física, laboratorio clínico y Obstetricia, con modalidades de atención Intramural y Extramural; sin embargo, también se manifiestan los problemas en temas relacionados a el acceso y atención a la salud.

La tasa de Natalidad en la parroquia Moraspungo del cantón Pangua según los datos del centro de salud recogido de las fichas familiares se evidencia que hay como resultado de 4,26 en promedio de nacimientos por familia.

Hallazgos

En los últimos años, el incremento de los índices de maternidad adolescente es un motivo de preocupación y lamentablemente no se han diseñado ni ejecutado políticas públicas entre los actores y establecimientos sociales presentes. En la Parroquia Moraspungo lugar donde se ha seleccionado como población estudio, durante el año 2020 tuvieron un registro de 98 embarazos en adolescentes siendo el 45% del total de embarazos en la parroquia, información que fue tomada de los registros de atención y seguimiento del Centro de la Parroquia.

De estos datos se desprende que el embarazo en jóvenes constituye un tema de profunda preocupación social, económica, que con el pasar del tiempo se presenta con mayor frecuencia e incidencia y genera mayor preocupación por que no se ha realizado una intervención social, adecuada e integral, tornándose más habitual en las familias que poseen menos recursos económicos, de menor nivel de escolaridad. El embarazo en jóvenes adolescentes constituye un mayor riesgo de salud para la mujer embarazada como para el hijo o hija que espera, en ambas situaciones existe un número más alto de complicaciones en esta etapa, labor de parto y nacimiento de niños con diferentes tipos de discapacidades y por consiguiente un mayor índice de mortalidad materno infantil, tan solo en el año 2020 en Cotopaxi, ocurrió 7 muertes maternas evitables. (López, 2020: 8)

Las adolescentes, que por su etapa etaria de pleno desarrollo están menos preparadas en el ámbito socioeconómico y psicológico que las mujeres adultas para ser madres y así también en el aspecto anatómico, ya que no han alcanzado la totalidad de su madurez; por lo tanto corren el riesgo de presentar más frecuentemente enfermedades en el embarazo, entre ellas la preeclampsia, anemia y desnutrición, en el parto pueden presentar desproporciones cefálicas pélvicas las cuales ocasionarían llegar al nacimiento de su hijo por medio de una cesárea y que finalmente se da el nacimiento de recién nacidos prematuros, con bajo peso y en casos más extremos muerte perinatal.

En este contexto; se suma que nuestro medio mantiene un sistema de salud debilitado tanto en recursos humanos, como en recursos económicos, de infraestructura y de equipamiento, e incluso por indisponibilidad de insumos médicos y medicamentos; dado por una corriente histórica de concentración en los servicios sanitarios en las ciudades más grandes o cabeceras provinciales, dando como resultado una complicación en las adolescentes embarazadas de la zona periférica y rural; aún más porque no tiene el servicio o atención necesaria con facilidad de acceso, y la no presencia de recursos económicos para acceder a los servicios médicos diferentes a los públicos, en este caso como los servicios de salud privados o particulares.

Por razones diversas del embarazo en adolescentes; al iniciar las relaciones sexuales a temprana edad sean estas con consentimiento o no, según los diferentes

paradigmas socioculturales, finalmente corren mayor riesgo, pues también están en riesgo de adquirir diferentes infecciones de transmisión sexual (ITS) incluyendo el VIH-SIDA, así mismo el inicio de las relaciones coitales tempranas consentidas y otras de manera forzada, complican los embarazos en adolescentes, por lo general se presenten embarazos con espacio inter genésico corto y finalmente tienen mayor riesgo de padecer patologías obstétricas (2020).

En el establecimiento de Salud “Moraspungo tipo B”, según los libros de registros de consulta prenatal durante la gestión 2020, se ha notificado que de un total de 64 mujeres embarazadas nuevas, 28 corresponden a embarazos en adolescentes el 44% en edades comprendidas entre 12 a 19 años, las cuales acudieron al centro de salud a realizarse su consulta prenatal después del quinto mes de embarazo, lo cual las predispone a presentar mayor riesgo de complicaciones que pueden ser evitadas en el inicio del embarazo que como se conoce es la etapa más susceptible del embarazo, e incluso el seguimiento por parte del equipo de atención integral de salud EAIS (Casañas, 2019: 25).

En este aspecto, la sexualidad adquiere significados o comprensiones diferentes en cada época histórica y régimen sociocultural, no es lo mismo hablar de educación sexual en la Edad Media, que hablar de educación sexual en tiempos actuales de globalización, tecnología, información y comunicación. Bajo este contexto el interés de esta investigación y de la intervención se centra en un ámbito particular de la educación sexual y de la salud reproductiva, y se enmarca alrededor de las expresiones de la sexualidad y anticoncepción de las y los adolescentes.

De las vivencias de la sexualidad, nos corresponde comprender las diferentes miradas que existen en la familia e instituciones sobre la anticoncepción y como éstas posiblemente entran en contradicción con las visiones de los y las jóvenes. Supone que a partir de universalizar y estandarizar la educación sexual para que los sujetos adquieran una responsabilidad con respecto de la sexualidad y sus prácticas, reducirían la incidencia de infecciones de transmisión sexual (ITS) y embarazos en adolescentes, sin embargo los embarazos en jóvenes menores de 19 años han aumentado de modo impresionante en los recientes años, por ello se hace necesario mirar otros aspectos de la vida sociocultural y comprender qué otros elementos intervienen en el no uso y el mal uso de la anticoncepción, con ello se despliega que es posible que las apreciaciones culturales y sus contradicciones sean el escenario donde se consideren otros criterios, como el progreso del sistema tecnológico incidiendo de manera exclusiva en las diferentes formas de comunicación, mismas que se han vuelto trincheras en maniobrar un mensaje adecuado, dependiendo el escenario en donde se halle el adolescente.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se utilizó la revisión bibliográfica sobre teorías de: desarrollo local, políticas públicas nacionales de salud, políticas públicas de salud sexual y salud reproductiva.

Se aplicó la investigación cualitativa que considera y valora al ser humano en concreto; como un objeto de análisis, en contraste con las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientificismo, tomando en cuenta el objeto y el sujeto que son agentes sociales para la realidad se encuentra en ellos.

En lo referente al método deductivo se utilizó para el desarrollo del marco teórico, partiendo de los aspectos generales enfocados desde la Constitución Política de la República del Ecuador en relación con la salud integral del adolescente y demás leyes nacionales que se involucran en el presente estudio, y finalmente con los aspectos particulares involucrando al Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de Moraspungo.

El método inductivo del cual parte del conocimiento de la situación del problema de investigación, conociendo a profundidad la parroquia Moraspungo, así como también mantener un acercamiento directo con los adolescentes, se realizó el diagnóstico y se recabó información por medio de la observación con este último método se efectuó un estudio para establecer conocimientos, actitudes y prácticas vinculadas a la sexualidad. Adicionalmente se empleó la técnica de observación participativa para constatar y observar los procesos de armonía entre adolescentes.

Conclusiones

Trabajar en la prevención del embarazo en adolescentes, es una necesidad histórica y debe ser tratada con un enfoque de derechos humanos, entendiendo precisamente que los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos universales establecidos en la libertad inherente, la decencia, dignidad y la equidad como la igualdad de todos los seres humanos. La salud sexual fomenta en un derecho fundamental, y por lo tanto debe ser un derecho humano básico y respetado como los demás derechos. Para dogmatizar que seres humanos y la sociedad se desarrolle en una sexualidad saludable integral, es impredecible reconocer, respetar, promover y defender los subsiguientes derechos, las sociedades y de todos los contextos posibles. La salud sexual es la consecuencia de un ambiente que asimila, reconoce, respeta y llega de tal manera ejercer los derechos sexuales (Manzur, 2021: 58).

Además, prevenir los embarazos adolescentes se constituye en una política de desarrollo local que permitirá abordar las diferentes expectativas y metas de las y los adolescentes, y de la misma manera identificar si son víctimas de este problema social; para así, fortalecer estrategias en materia de educación y de salud sexual y reproductiva.

La sexualidad está ligada durante toda la vida de un ser humano; por ello la importancia de abordarla de manera integral con la responsabilidad pertinente para el mejor entendimiento de las y los adolescentes; generando mejores estrategias de articulación con los entes gubernamentales y no gubernamentales para abordar esta problemática creciente en nuestro medio, y muy marcado en la parroquia Moraspungo correspondiente al cantón Pangua, provincia de Cotopaxi, Ecuador.

El fortalecimiento del trabajo en conjunto con los entes gubernamentales y no gubernamentales, unidos a la familia y a la sociedad contribuirá notablemente a la prevención y reducción de embarazos adolescentes, generando espacios donde las y los adolescentes puedan gozar y ejercer los derechos a la educación y salud sexual y reproductiva, libre de prejuicios con decisiones responsables vinculadas a la sexualidad.

Finalmente es importante reconocer que el análisis de esta problemática a nivel mundial, latinoamericana, nacional y local debe ser abordada desde un enfoque de Derechos Humanos como responsabilidad de los Estados que además se convierten en garantistas de derechos en cada una de sus jurisdicciones.

Referencias Bibliográficas

- Alleyne, G. A. (1989). La violencia en las mujeres. S/D.
- Alvarez, L. (2018). EL embarazo en la adolescencia. S/D.
- Casañas Gaibor, J. (2019). “Embarazo en Adolescentes”, en *Informe de Análisis Situacional Integral de Salud*, Vol. 1 (agosto). Ecuador: 25-38.
- López Rodriguez, Y. (2011). “Embarazo en la adolescencia y su repercusión biopsicosocial sobre el organismo de la madre y de su futuro hijo”, en *Revista Cubana de Enfermería*, Vol. 27. Cuba. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192011000400011
- Velasco, A. (2014). “El derecho a la educación y a la protección en Ecuador”. Panamá: UNICEF.

Fuentes

- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación (2012). *Derechos sexuales y reproductivos. Hacemos campaña por nuestros derechos*. Argentina. Disponible en: https://www.saludneuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2020/09/Ministerio-Salud-Neuqu%C3%A9n_Salud-Sexual-y-Reproductiva-Derechos_sexuales_y_reproductivos.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Material sobre Derechos Sexuales y Reproductivo*. Disponible en: <https://apps.who.int>

¿Cómo habitan la escuela secundaria las disidencias? Biografías escolares de estudiantes que no se identifican con su sexo biológico

ALDERETE MARÍA BELÉN; GÓMEZ MERLINI, JOHANNA

UNSAM. Facultad de Humanidades

mariabelen.alderete@hotmail.com; yoi44gom@gmail.com

Resumen: Este escrito está elaborado con el fin de describir y analizar dos historias de vida de adolescentes que no se identifican con su sexo asignado al nacer. Es el propósito fundamental de este trabajo reflexionar y problematizar acerca de cómo se dan los procesos de autopercepción de estxs sujetxs dentro de la escuela, especialmente en el nivel secundario, describiendo qué dificultades o posibilidades encuentran en estos espacios y en relación con las personas que la componen; se busca, de este modo, reconstruir sus biografías escolares.

Nuestro trabajo se basa en la metodología de estudio de caso, aludiendo a historias de vida, particularmente, focalizando en las biografías escolares de dos adolescentes trans que residen y estudian en CABA. Optamos por un diseño elaborado desde una perspectiva metodológica cuyo análisis es de corte cualitativo y que trabaja sobre tres entrevistas en profundidad a cada unx de ambxs protagonistas. Trabajamos sobre las biografías escolares de estxs adolescentes lo cual nos permite entender la importancia de la familia en el proceso de autopercepción y de experimentación en la construcción de sus identidades, desnaturalizando el binarismo y la heteronorma, las falencias de las escuelas, sobre todo en el nivel secundario, en relación a las leyes de Identidad de Género (26.743) y Educación Sexual Integral (26.150) y las posibilidades o los obstáculos con los que se enfrentan en las Instituciones escolares para habitar espacios de participación política.

Finalmente, presentamos tomamos sus voces para elaborar una caracterización del Primer Bachillerato Popular Trans del Mundo, Mocha Celis, espacio que nace para alojar y acompañar a las identidades diversas y que se transforma en el ejemplo de inclusión y respeto por el derecho a la identidad de todas las personas, demostrando que la transformación es posible.

Palabras clave: identidades diversas – adolescentes – escuela secundaria – biografías escolares – educación y derechos

Introducción

La institución escolar es una de las tantas instituciones atravesadas por el sistema patriarcal, y al mismo tiempo, habitada por estudiantes con sus particularidades y autopercepciones; generando en su interior enormes contradicciones, disputas y resistencias. Injustamente, de forma sutil e indirecta, el patriarcado actúa en las lógicas de las instituciones a través de diversos mecanismos y estrategias, naturalizando estereotipos e imponiendo la heteronorma; limitando al binarismo y la heterosexualidad. De este modo, como parte de las omisiones violentas hacia las disidencias, es importante destacar el hecho de que se dejan por fuera los derechos de lxs niños, niñas y adolescentes resaltando, por ejemplo, “el sesgo de la heterosexualidad obligatoria, que lleva a percibir la experiencia lesbiana en una escala que va de la desviación a la aberración o a volverla sencillamente invisible” (Rich, 1980: 17).

Sabemos que es justo no realizar una generalización de aquello que sucede en las instituciones educativas ya que la heterosexuación de la escuela como tal convive con la diversidad de prácticas que en algunos casos se distancian, cuestionan o resisten tal generalización. De todas formas, entendemos que es urgente que las expulsiones de las identidades disidentes no sucedan más en las escuelas, por ello destacamos la violencia que encierra la normalización que ocupa, muchas veces, todos los rincones del aula ahogando la diversidad y las libertades. Lopes Louro (1999) advierte la existencia de este proceso que lxs niñxs atraviesan en las instituciones educativas: la escolarización de lxs cuerpos y la producción de una masculinidad y una feminidad. La escuela pone en práctica la pedagogía de la sexualidad y el disciplinamiento de los cuerpos, muchas veces sutil pero duradera (6).

Pensamos como fundamental describir y analizar dos historias de vida de adolescentes que no se identifican con su sexo asignado al nacer; dado que nos resulta de especial interés reflexionar y problematizar acerca de cómo se dan los procesos de autopercepción de estxs sujetxs dentro de la escuela, qué dificultades o posibilidades encuentran en estos espacios de la mano de las personas que la componen (docentes, compañerxs, directivos, familias, etc.) y así reconstruir sus biografías escolares haciendo especial foco en el nivel secundario.

Nos parece fundamental, muy interesante y sobre todo necesario, conocer cómo operan las lógicas del patriarcado, “la sexo-política” (Preciado, 2004: 1), dentro de la escuela, lugar donde debería resguardarse un conjunto de derechos hacia niñxs y adolescentes. Sin duda, es primordial destacar la relevancia de la promulgación de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), del posterior acuerdo de los Lineamientos Curriculares Nacionales sobre Educación Sexual Integral (2010), y de la sanción de la Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género (2012), que traían consigo promesas de inclusión y libertades, pero principalmente la Ley de Educación Nacional (2006) que entre sus primeros artículos promulga la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado.

A partir de nuestra aproximación al campo a través de redes sociales, films, documentales y entrevistas, destacamos la preponderancia del rol docente en la vida escolar y los vínculos que con ellxs se establecen. Dichos vínculos se describen en los relatos de personas trans y sus familiares. Siguiendo sus testimonios, las prácticas de lxs docentes, vacilan entre posturas heteronormales y estereotipadas y figuras afectivas deconstruidas, entendidas como verdaderos pilares en los procesos de autopercepción y decisión en cuanto al género.

En función del tema elegido, nos formulamos la siguiente pregunta que guió el estudio que aquí se presenta: ¿Cómo reconstruyen sus biografías escolares dentro del nivel secundario dos sujetxs que no se identifican con su género biológico?

Nuestro objetivo principal giró en torno a reconstruir y problematizar las vivencias y percepciones de estudiantes que no se identifican con su sexo biológico, en el nivel secundario; tomando como caso las biografías escolares de dos personas transgénero.

Nuestro trabajo busca apelar a la voz en primera persona de lxs protagonistas para la posterior reflexión y análisis a partir de diferentes fuentes bibliográficas en un diálogo permanente.

Como futuras investigadoras sociales, sabemos que es justo no realizar una generalización de aquello que sucede en las instituciones educativas ya que la hetero-sexuación de la escuela como tal convive con la diversidad de prácticas que en algunos casos se distancian, cuestionan o resisten tal generalización. De todas formas, entendemos que es urgente que las expulsiones de las identidades disidentes no sucedan más en las escuelas, por ello destacamos la violencia que encierra la normalización.

El tema de nuestro estudio de casos se orientó a describir y analizar dos historias de vida, dado que nos resulta de especial interés reflexionar y problematizar acerca de cómo se dan los procesos de autopercepción de estxs sujetxs dentro de la escuela, qué dificultades o posibilidades encuentran en estos espacios de la mano de las personas que la componen (docentes, compañerxs, directivos, familias, etc) y así reconstruir sus biografías escolares haciendo especial foco en el nivel secundario.

Nuestro estudio se basó en la metodología de estudios biográficos, historias de vida, particularmente, en las biografías escolares de dos adolescentes trans que residen y estudian en CABA. Optamos por un diseño de estudio de casos ya que, tal como afirma Stake (1999), pretendemos lograr una mayor comprensión del caso y apreciamos la singularidad y la complejidad, la inserción en sus contextos y su interrelación con ellos, además, el caso es un sistema integrado.

Para nuestro fin, dicho trabajo está pensado desde una perspectiva metodológica cuyo análisis es de corte cualitativo. El enfoque investigativo cualitativo, comprende que “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. De este modo, el enfoque se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Utilizamos el método biográfico, el cual “analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida” a partir de una perspectiva narrativa en la cual “(...) el tipo de información responde al ‘relato’”: descripciones anecdóticas de incidentes particulares que permiten comprender cómo hombres y mujeres dan sentido a lo que hacen, son la materia prima de este estudio.

Exploramos la memoria del pasado de lxs entrevistadxs y, a partir de sus anécdotas, nos interesó compartir aquellos momentos que ellxs decidieron describir y destacar como *puntos de inflexión* en sus vidas con importante énfasis en las experiencias dentro de la escuela secundaria. Consideramos de vital importancia dar voz a lxs entrevistados, como parte de un colectivo acallado en una comunidad patriarcal. Abordando historias de vida, nos enfocaremos especialmente en las biografías escolares de lxs entrevistadxs.

Se llevó a cabo un trabajo de investigación catalogado en tres instancias. La primera instancia, buceamos en la información disponible sobre las experiencias transgénero, travesti, transexual. A posteriori, decidimos realizar una conversación preliminar a través de videoconferencia con lxs entrevistadxs, de esta manera se buscó generar un espacio de confianza a partir de nuestra presentación como estudiantes y la declaración de nuestras intenciones. Finalmente realizamos tres entrevistas en profundidad enfocadas en sus recorridos biográficos: sus infancias, el paso por espacios educativos en el Nivel secundario y su cotidianeidad áulica en el Bachillerato Popular Trans, Mocha Celis.

Desarrollo

Entendimos, luego de escuchar los testimonios de nuestrxs entrevistadxs, que el sistema educativo está atravesado por las injusticias sociales del sistema patriarcal, machista y heteronormativo en el que está erigido. Recuperamos cómo fueron las experiencias de dos estudiantes que “salen de la norma” que se oponen a los estereotipos establecidos por la heteronorma. Dichos testimonios han hecho palpable que la mayor parte de las vivencias de nuestrxs entrevistadxs tienen en común la discriminación, diversas formas de violencia, la vulneración de sus derechos y la opresión.

Situaciones dolorosas, violentas y vergonzosas son narradas por nuestrxs entrevistadxs, lo que nos ha permitido reflexionar, de qué modo las instituciones educativas expulsan poco a poco a lxs adolescentes, con qué actitudes o respuestas lxs docentes violentan a lxs estudiantes y cómo el grupo de pares puede ser acompañamiento o discriminación en el tránsito hacia el egreso. Las improntas de cada institución están descritas por las personas que las habitan. En este caso, docentes, autoridades, compañerxs fueron quienes hicieron carne los prejuicios que el sistema patriarcal propicia a la hora de conformar estereotipos acerca de cómo debería ser unx estudiante, cuáles deberían ser sus características e incluso cuál debe ser su género, desde una mirada binaria. A través de los relatos evidenciamos cómo profesorxs y autoridades desestimaron las leyes que legislan el derecho a la identidad de género, a una educación sexual Integral con perspectiva de género y, desde sus habitus (Bourdieu, 1970) y prejuicios decidieron pasando por encima de los derechos de estxs estudiantes, creyendo que se podían hacer responsables por elegir cómo llamarlxs, cómo nombrarlxs e incluso, cómo tratarlxs, por el simple hecho de sus elecciones en relación a su autopercepción.

Además de las instituciones educativas y antes de ser parte de éstas, nuestrxs entrevistadxs forman parte del vínculo de socialización primario que es su familia. A este vínculo, también lo hemos descrito recuperando sus voces. Sin dudas, el apoyo o rechazo de las familias de nuestrxs entrevistadxs fue de fundamental importancia para sus trayectorias y sus procesos de transición. Desde el diálogo y recuperando las palabras de nuestrxs entrevistadxs, comprendimos que sus familias no están ajenas a las influencias de la sociedad machista y patriarcal que es omnipresente, y que, según sus relatos, lxs enfrentan a juzgar las elecciones y decisiones en torno al género de sus

hijxs, sobrinxs, hermanxs. Los vínculos de amor se han combinado con los de la negación y miedo. Las familias se presentan como soportes y acompañamientos incondicionales o pueden replicar las posiciones conservadoras que, en la sociedad imperan. Lo que se demuestra a través de las palabras y los gestos, sus miradas y su emoción es que cada unx de ellxs ha necesitado de lxs miembrxs de su familia en sus procesos de transición. Esto, nos ha movilizado a reflexionar acerca de cómo los privilegios imperan incluso en las relaciones y vínculos familiares. Además, estos relatos nos enfrentan ante la desmitificación acerca del ideal de familia, las construcciones sociales acerca de cómo debe ser una familia tradicional, el binarismo haciéndose presente.

Comprendemos el valor de las redes que la comunidad LGTBIQ+ teje para sostener a sus compañerxs de lucha. Las anécdotas de Nacho y Manu nos acercan a sus vivencias, nos obligan a ponernos un poco en su piel, aunque sería poco sensato decir que como mujeres, blancas y heterosexuales que gozamos de más de un privilegio por nuestra elección sexual, de género, origen y posición social, entendemos sus experiencias y sentimos su dolor. Estas redes de contención imprescindibles para luchar en favor de los derechos de las disidencias Nacho, Manu y su familia las encontraron en “*La Mocha*”, un lugar que, como lo describieron sus estudiantes, es la prueba de que la inclusión es posible, que una escuela para todxs, tal como se pregonaba desde la Ley 1420, lejos está de sus inicios como una contradicción obvia, es real y se evidencia en la resistencia de aquello mismo. Un espacio pensado para todxs, presente en las vidas de lxs estudiantes porque entienden sus batallas, acompañan sus procesos, posibilitan momentos de amorosidad, despliegan vínculos incondicionales de acompañamiento y lucha conjunta. Una escuela disidente que va en contra de doctrinas repulsivas que vomitan sujetxs fuera de sus espacios, de aquellos lugares que deberían ser guardados. Una institución que respeta las juventudes, las alberga y aboga por sus derechos buscando ampliarlos a través de la liberación de este grupo históricamente hostigado, empujado a la oscuridad de las sombras para procurar su desaparición.

Conclusión

Para concluir y en lo que a la educación respecta finalizamos este trabajo, preguntándonos ¿cómo podemos aportar a la construcción de la escuela inclusiva que queremos?, ¿qué rol juega el Estado en la verdadera implementación de las políticas que legislan los derechos de lxs que salen de “la norma”? , ¿por qué tenemos que seguir escuchando en pleno siglo XXI, año 2021, historias de violencia, silenciamiento y cercenamiento de derechos en las Instituciones educativas que pregonan la inclusión?, ¿por qué La Mocha no tiene una réplica en todos los establecimientos e instituciones de educación formal? Todas estas preguntas nos quedan por abordar, nos interpelan, nos incitan a seguir pensando colectivamente en que mantener la llama de la lucha encendida es la única manera de construir un mundo en el que la diversidad sea la norma y que los derechos de todxs sean respetados, en todas las escuelas, en todos los niveles, todos los días a lo largo y ancho de nuestro país.

Referencias Bibliográficas

- Ardoino, J. (1997). “La implicación”, en *Actas de la Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM*, México. Disponible en: [https://www.academia.edu/41654159/Lara_S%C3%A1nchez_V%C3%ADctor_Francisco_Ardoino_J_1997_La_implaci%C3%B3n_Reporte_](https://www.academia.edu/41654159/Lara_S%C3%A1nchez_V%C3%ADctor_Francisco_Ardoino_J_1997_La_impliaci%C3%B3n_Reporte_)
- Báez, J. (2013). “Feminidades y masculinidades trans en la escuela secundaria: Tensiones para pensar la política educativa”, en *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario.
- Berger, P. y Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berkins, L. y Fernández, J. (2005). *La gesta del nombre propio: Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Colángelo, A. (2012). “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, en *Actas de Mesa Infancias y Juventudes. Pedagogía y Formación*. UNLP.
- Connell, R. (1997). “La Justicia Curricular”, en *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Da Silva, T. (2002). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Delory-Momberger, C. (2003). “Cap. 4 y 5”, en *Biografía y educación*. Buenos Aires: Edit. FFyL y CLACSO.
- Di Leo, P. y Camarotti, A. C. (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Emmenich, A. y Martínez, M. (2015). “Cuerpo, subjetividad y socialización de la infancia y adolescencia”, en *Memoria Académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata*. Gestionado por Bibhuma, biblioteca de la FaHCE.
- Giroux, G. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Disponible en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Grinberg, S y Levi, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. UNQ: Cuadernos universitarios 62.
- Hall, S. (2003). “Introducción: ¿quién necesita identidad?”, en Hall, Stuart y Du Gay, Paul (coord.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu: 13-39.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad* (Traducción Roc Filella). Madrid: Morata.
- Lopes Louro, G. (1999). “Pedagogías de la sexualidad”, en Lopes Louro (comp): *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica: 7-34.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the ParentChild Relationship*. Nueva York: Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: LaCrujía: 63

- (comp.) (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Otto Prieto, A. (2016). “Infancias trans”, en Merchan. C. y Fink, N. (comps.) *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. Buenos Aires: Las Juanas Editoras/Chirimbote.
- Preciado, P. (2004). *Multitudes Queer. Notas Para Una Política De Los “Anormales”*. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/articulos/multitudes-queer-notas-una-politica-anormales>
- Quiñonez Páez, J. (2008). “Sobre el concepto de resistencia civil en ciencia política”, en *Ciencia Política*, Vol. 3, Nº 6. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17027>
- Rich, A. (1980). “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”, en Navarro y Stimpson (comps.) *Sexualidad, Género y roles sexuales*. México: FCE.
- Robertí, M. E. (2011). *El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales*. Tesis de doctorado. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.683/te.683.pdf>
- Ruiz, A. et al. (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de La Gesta del Nombre Propio*. Ministerio Público de la Defensa, CABA.
- Sacristán, G. (1999). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata: 64
- Sacristán; P. y Linuesa; A. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres L. L. (2018). *Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47905/>
- Zibechi, R. (2008). *Ecos del subsuelo: resistencia y política desde el sótano*. CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224041727/06zibe.pdf>

Fuentes

- Ley nro. 26.743. Ley Nacional de Identidad de Género. Disponible en: http://www.jus.gob.ar/media/3108867/ley_26743_identidad_de_genero.pdf
- Ley nro. 26.618. Ley de matrimonio igualitario. Disponible en: 65 <https://identidadydiversidad.adc.org.ar/nORMATIVA/ley-26-618-matrimonio-igualitario2010/>
- Ley de Educación Nacional nro.26.206. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_educ_nac_0.pdf
- Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, GCBA (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Bs.As.
- Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. *Diseño curricular, Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*. Marco general, 2015. Bs.As.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N° 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina. 23 de octubre de 2.006. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

El escrache entre pares en el ámbito educativo. Entre la incomodidad y la posibilidad

MARTINA KAPLAN CORTI; ARIANA LISNEVSKY

UBA. Facultad de Psicología

mar.kaplancorti@gmail.com; ariana.lisnevksy@gmail.com

Resumen: El presente escrito propone abordar el uso del escrache hacia pares frente a situaciones de violencia de género. A partir de entrevistas a estudiantes graduadas que cursaron los últimos años del secundario entre el 2016 y el 2018 en escuelas de CABA, se propondrá reflexionar sobre el uso de la herramienta del escrache y sus diversas características en función del contexto sociohistórico en el que es utilizado en tanto respuesta frente a la falta de intervención institucional. Además, se analizará cómo su uso es concebido en términos de una acción disruptiva para la escuela, en tanto viene a provocar una ruptura con una supuesta armonía de la convivencia escolar. Finalmente, a partir de las respuestas institucionales observadas ante la problemática, se buscará delinear algunos desafíos pendientes y establecer la necesidad de una autoridad pedagógica que habilite las voces estudiantiles y promueva la igualdad de las relaciones entre pares.

Palabras clave: escrache – escuela – autoridad pedagógica

Introducción

El presente escrito comparte algunas de las reflexiones que se desprenden sobre el uso del escrache hacia pares frente a situaciones de violencia de género en la vida escolar. Para abordar la temática propuesta se recuperó la voz de estudiantes graduadas que cursaron sus estudios secundarios entre el 2016 y el 2018 en escuelas medias de CABA en las que el uso del escrache para denunciar públicamente situaciones de violencia sufridas por compañeros de colegio fue recurrente y masivo.

El escrache puede conceptualizarse como una metodología de denuncia, una respuesta que surge frente a una ‘no’ escucha institucional. En la historia de nuestro país se registra su uso a través de la organización H.I.J.O.S. en el contexto de impunidad de los años noventa, luego de las leyes de Obediencia Debida (1986) y Punto Final (1987) (Basile, 2019). Así, la práctica del escrache no solo se ofrece como una forma autónoma de implementar una justicia paralela en una época de impunidad —a través de la condena social— sino también, como un modo de señalar al represor para que la justicia institucional actuara.

En el caso de las jóvenes entrevistadas, la necesidad de hacer públicas las situaciones de violencia de género emerge ante la falta de respuestas de la institución escolar o peor aún frente a la no comprensión de los hechos ocurridos. Las jóvenes relatan incluso que, en algunos casos, terminan siendo ellas expuestas como las responsables al atribuirles la culpabilización por las situaciones de violencia de género vivenciadas a manos de sus pares varones. Los relatos expresan el sufrimiento de diversas manifestaciones que van desde la incomodidad frente a comentarios en el aula, situaciones de

acoso sexual hasta relaciones sexuales sin consentimiento. De este modo las preguntas dónde está la escuela y qué lugar brinda para la escucha son el eco de reclamos frente a hechos más complejos que se inscriben en otras fuentes de malestar.

En este sentido, la manifestación de las jóvenes frente a situaciones de violencia de género puede leerse como una acción disruptiva para la escuela, como una puesta en escena que provoca la ruptura de una armonía de la convivencia entre pares ¿Qué es lo que viene a provocar el reclamo de las estudiantes? Hacen visible la incomodidad que resulta del sostentimiento de un orden social patriarcal y heteronormativo sobre el que el dispositivo escolar se ha construido. Así el escrache viene a señalar una ausencia, hacer público un enojo, mucho más profundo que las situaciones vivenciadas en ese momento.

La inscripción de los escraches en la genealogía de los reclamos feministas

Los reclamos feministas datan de una larga genealogía que a los fines de este trabajo se nos hace complejo recuperar de forma completa. De todos modos, nos parece importante resaltar dos momentos en este proceso en aras de contextualizar las situaciones expuestas.

La primera, es la introducción de la categoría de género que surge dentro de los estudios de la mujer o de las mujeres, correspondientes a la segunda ola del movimiento feminista. La emergencia de este concepto complejizó el debate al instalar un análisis político, relacional y contextual permitiendo reformular la noción de mujer como identidad a-histórica, esencial y universal (Cangiano y Dubois, 1993; citado en González del Cerro, 2018: 28). Para Scott (1990: 7) el concepto de género "...pone de relieve un sistema completo de relaciones que puede incluir el sexo, pero no está directamente determinado por el sexo o es directamente determinante de la sexualidad". Por lo tanto, hablar de género implica entender que las diferencias entre hombres y mujeres no radican estrictamente en la especificidad del sexo, sino que aluden a dispositivos de poder mediante los cuales las diferencias biológicas justifican las desigualdades sociales plasmadas en la subordinación política, económica, cultural, emocional-subjetiva y erótica del género femenino con relación al masculino. Así la violencia de género se constituye muchas veces como una violencia invisible al instalar un consenso sobre el carácter "natural" de la inferioridad femenina (Fernández, 2017) no resultando fácilmente perceptible como una situación de violencia.

Por otro lado, la visibilización de situaciones y prácticas en torno a la violencia de género entre pares en el ambiente escolar se presenta de la mano de las transformaciones sociales relativamente recientes, provocadas por lo que actualmente se denomina la cuarta ola feminista (Rovetto, 2019) que empezó a tejerse en nuestro país a partir del 2015 con la primera y multitudinaria marcha *Ni una menos*. Este movimiento caracterizado por su alto grado de movilización social y articulación a nivel mundial –debido a las tecnologías de comunicación y difusión actuales de las que se

apropió el colectivo feminista— marca la importancia de la transversalidad sectorial y generacional de la cuarta ola, como también la radicalidad de las demandas y la capacidad de incidencia en la política por “la circulación y mediatización de dichas discursividades feministas en clave contra hegemónica” (Rovetto, 2019: 86).

La marea feminista ingresa a la escuela a través de las estudiantes, quienes encuentran sus modos de hacerse ver. En esta línea, la metodología del escrache ya no remite a la pintada en las paredes físicas, sino que cuenta con características propias del espacio virtual en el que se desarrolla. Los escraches entre pares frente a situaciones de violencia de género se presentan en los perfiles personales de quienes realizan la denuncia o en cuentas especialmente generadas para ello administradas por grupos de adolescentes como es el caso de los sitios creados a través de hashtag #noesno. De este modo, la difusión y accesibilidad a la información provocan repercusiones muchas veces insospechadas y vertiginosas. A diferencia de los escraches de los años noventa, el reclamo resulta más personal y se caracteriza por estar escrito en primera persona, detalla lo vivido y propone una reflexión sobre este tipo de situaciones en general (Palumbo y di Napoli, 2019).

Estos novedosos modos de escrachar dan cuenta de las transformaciones que las nuevas tecnologías tienen sobre las subjetividades y por ende sobre las lógicas escolares tradicionales (González del Cerro, 2018). La lucha feminista de las estudiantes ya no se daría tanto en pequeñas agrupaciones dentro de la escuela, sino en cada una de las redes sociales, foros y diversas plataformas virtuales dando lugar al desarrollo de debates político-ideológicos que se retroalimentan constantemente. El mundo online se presenta, así como un espacio de agenciamiento y activismo ciberfeminista (Luxán Serrano y Biglia, 2011; citado en González del Cerro, 2018) del cual se apropiá el feminismo centennial generando lugares virtuales para denunciar, compartir, leerse e informarse.

Las jóvenes encuentran en las redes sociales un terreno fértil para lazar sororidades. El escrache además de una denuncia pública y social se transforma en una denuncia a una institución que destituye la voz de las estudiantes al perpetuar un discurso patriarcal.

El escrache, un acto que produce incomodidad

Como señala Sara Ahmed (2019), se les atribuye a las feministas ser el origen del malestar, aquellas que rompen la atmósfera presentando la incomodidad. En la escuela, la repercusión de los escraches generó efectos que no fueron precisamente bien recibidos. La manifestación en las redes tomó además un carácter mediático que vino a resultar como una ruptura frente al supuesto orden escolar sobre la que se sostenía el prestigio institucional. La respuesta de las autoridades, que antes habían dudado o relativizado sus testimonios, provocaron el aumento del grado del malestar en estas jóvenes estudiantes al configurar la acción del escrache bajo la figura de la “piba problemática”. Las jóvenes entrevistadas refieren que, ante lo sucedido, algunas

preguntas como “¿Qué querés lograr con esta acción?” fueron recurrentes en los diálogos mantenidos con referentes de la comunidad escolar.

En este sentido, el escrache se manifiesta como una expresión de infelicidad que incomoda fácilmente. En su reflexión Sara Ahmed (2019) se ocupa de poner en jaque la noción de felicidad en tanto fin último, meta y guía en la vida; propone desnaturallizar los enunciados que rodean a esta noción y pone de relieve sus efectos. La autora sostiene que el feminismo está saturado de infelicidad en tanto viene a cuestionar esta idea socialmente creada y reproducida. Si la felicidad funciona como un orden establecido aparentemente armónico que da sentido a un transitar vital, las feministas, según Ahmed, se configuran ante el público como “las aguafiestas” ya que al no estar dispuestas a congregarse en torno a la felicidad la arruinan para las demás personas.

En el ámbito educativo particularmente, el escrache se presenta como un desorden molesto y desagradable “Se lee al enojo como algo inmotivado, como si estuviéramos contra x porque estamos enojadas, en vez de entender que estamos enojadas porque estamos contra x” (Ahmed, 2019: 150). No es poco habitual que el hecho sea malinterpretado y reducido a un enojo sin sustento. Se invisibiliza una lucha más profunda que remite a las injusticias de relaciones de poder entre géneros y en este caso particular, se anuda a la falta de escucha por parte de quienes están cuidando y siendo responsables de poner palabra y dar una respuesta frente a lo que sucede. Las personas adultas perpetúan un orden patriarcal al invisibilizar o minimizar vínculos violentos en términos de género. En vez de preguntarse por el sentido de lo que se reclama, conciben el escrache como un acto de rebeldía e impulsividad.

Habilitar un lugar para la escucha subjetiva, los desafíos de una autoridad pedagógica en la escuela

El avance de la voz de las estudiantes dentro la cartografía escolar va abriendo paso, generando molestias e invitando a revisar costumbres, vínculos, acuerdos de convivencia -explícitos e implícitos-. Entendemos que la revisión de determinadas prácticas tan cristalizadas no sólo requiere de tiempos y energías, sino que también implica procesos movilizantes y hasta a veces dolorosos.

La escucha en la escuela es una intervención, pero no cualquier escucha da cauce al malestar. Aquella escucha que permite dar lugar a un sujeto, que habilite la voz y promueva la igualdad de las relaciones entre pares se configura desde el lugar de una autoridad pedagógica que recibe la incomodidad.

Beatriz Greco (2011) retoma el recorrido histórico-político que hace Hannah Arendt sobre el concepto de autoridad. Arendt (2003) plantea una autoridad profundamente vinculada al campo político. La autoridad, según Arendt (2003), es de quien funda, sostiene y funciona como garante al proteger el espacio entre los hombres, su mundo en común en constante transformación. Greco (2011) se vale también del concepto de emancipación proveniente de los desarrollos de Rancière (2003) quien propone un movimiento de ruptura frente a lugares aparentemente fijos e inamovibles

dentro de la diáda escolar docente-estudiante. La autoridad se configura al habilitar esa posición emancipatoria, autorizando a otras a encontrar su propia voz. Sin embargo, esta habilitación sólo puede darse desde una autoridad que reconoce al otre en tanto sujeto, una autoridad que renuncie a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otre, a capturarle y cambiarle según sus propios deseos (Greco, 2015).

La posición de una autoridad emancipadora será viable al habilitar la discusión con las nuevas generaciones, sin apagar su grito ni desoírlo, de forma tal que la justicia no quede capturada por la lógica de la inmediatez que propone la época (Brawer y Lerner, 2018) ni por una justicia patriarcal. Dar lugar a la palabra de les adolescentes es una tarea que demanda responsabilidad, respeto, audacia y creatividad por parte de les adultes (Greco y Ramos, 2007). Para que el funcionamiento de estos nuevos espacios sea el esperado, resulta importante recordar que los modos de transmisión demandan palabras en común que no sean homogéneas ni idénticas. Se requiere sostener una asimetría horizontal que diferencie a les adultes de les adolescentes, en tanto lugares no intercambiables que logran una igualdad en potencia, abierta a construirse (Greco, 2015).

Referencias Bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Arendt, H. (2003). “¿Qué es la autoridad?”, en *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Península:145-226.
- Basile, T. (2019). *Infancias: La narrativa argentina de HIJOS*. Córdoba: Eduvim.
- Brawer, M. (2018). “¿Qué hace la escuela ante el reclamo de las pibas?”, en *Revista Anfibia*. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/autor/mara-brawer/>
- Fernández, A. M. (2017). “La política de la diferencia: subordinaciones y rebeldías”, en *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós: 109-133.
- 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* Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. CABA. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Greco, M. B. (2011). “Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación”, en *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales*. Buenos Aires: FUCES: 85-90.
- (2015). “La reinvención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia”, en *Reflexionando las disciplinas*. Bogotá: Unimar: 237-244.
- Greco, M. B. y Ramos, G. (2007). “Análisis de casos. Una perspectiva institucional”, en *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: 88-96.
- Palumbo, M. y di Napoli, P. (2019). “Gramática de los ciberescraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (CABA)”, en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Nº 55: 13-51.

- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rovetto, F. (2019). “Cuando sube la marea feminista: resistencias y disputas de sentido en tiempos macristas”, en *La Argentina de Cambiemos*. Rosario: UNR Editora: 85-102.
- Scott, J. W. (1990). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Editions Alfons.



PROGRAMA UNIVERSITARIO
DE DIVERSIDAD SEXUAL

 UNR Centro de Estudios Interdisciplinarios



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR

Secretaría
de Políticas
Sexogenéricas



Universidad
Nacional
de Rosario