

COLECCIÓN
LA LUPA DE LA ESI

GRACIELA MORGADE
(coord.)

Con la colaboración de:

Jesica Baez / Paula Fainsod / Susana Zattara
Catalina Gonzalez del Cerro / Gabi Díaz Villa
Cecilia Ortmann / Andres Malizia
Mónica Melo / Marta Busca / Graciela Raele

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La lupa de la ESI en el aula

EDUCACIÓN **SEXUAL** INTEGRAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La lupa de la ESI en el aula

GRACIELA MORGADE
(coord.)

Con la colaboración de:

Jesica Baez
Paula Fainsod
Susana Zattara
Catalina Gonzalez del Cerro
Gabi Díaz Villa
Cecilia Ortmann
Andres Malizia
Mónica Melo
Marta Busca
Graciela Raele

Morgade, Graciela

Educación sexual integral: investigaciones, políticas y propuestas / Graciela Morgade.

- 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-808-943-4

1. Educación Sexual. I. Título.

CDD 613.9071

© 2017 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-950-808-943-4

Corrección: Mariela Torres

Índice

Presentación	7
1. Aproximaciones teóricas en género y sexualidades. Estado de situación	13
2. Géneros y sexualidades en la educación de hoy	23
3. Docentes y pedagogía ESI/queer/trans	47
4. Políticas educativas y ESI	65
5. Debates epistemológicos y metodológicos de la investigación y la intervención educativa en ESI	83
6. ¿Transversal? Límites y posibilidades	97
7. Recursos	117
Bibliografía citada	131

Presentación

Este libro integra una serie de producciones originadas en una línea de indagación que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en particular en el marco del proyecto “Educación sexuada y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género” apoyado por el Programa de Subsidios UBACyT de la Universidad de Buenos Aires.

El propósito general del proyecto ha sido: indagar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en diferentes áreas del nivel secundario, a través de los siguientes objetivos: elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado junto con equipos docentes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires; reconstruir el contenido de cada uno de los espacios curriculares seleccionados transversalizando la perspectiva de género y sexualidades, y describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes participantes en las experiencias.

Nuestro equipo desarrolla una línea de investigación en el campo de la educación sexual con perspectiva de género

desde el año 2004. Un primer proyecto (2004-2007), diseñado con anterioridad a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral y denominado “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de lxs jóvenes estudiantes de la escuela media”, se propuso reconstruir el campo de sentidos que enmarcaba los debates acerca de una futura ley (que fue votada durante el desarrollo de la investigación) e indagar los discursos hegemónicos y subordinados sobre la sexualidad femenina y masculina en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en sectores de bajos recursos. En esa oportunidad se procuró describir las visiones de autoridades y profesorxs de escuela media acerca de la posibilidades y límites de la tematización escolar de las sexualidades juveniles, identificar contenidos y enfoques acerca de la sexualidad femenina y masculina presentes en la enseñanza en la escuela media y describir los procesos informales de circulación de saberes acerca de la relaciones de género y las sexualidades entre jóvenes estudiantes.

Partimos del supuesto de que, si bien históricamente la sexualidad ha formado parte de lo que denominamos “currículum evadido” o “currículum nulo” —objeto de un silencio sistemático que integra el discurso escolar de género que tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y a la vez resulta el contexto de una expresión de las sexualidades no hegemónicas— este contexto fue variando fuertemente en los últimos años, a partir de las luchas feministas y las de los movimientos sociosexuales. En esa primera etapa desplegamos la hipótesis de que la educación formal, en forma contradictoria, es un espacio de “performance” de la sexualidad y a la vez la silencia: a pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades que marcan esta investidura cultural, la sociedad busca, intencionalmente, a través de múltiples estrategias y tácticas, “fijar” una identidad

masculina o femenina “normal” y duradera. Así, en ese proceso, la escuela precisa equilibrarse sobre un hilo muy tenue: de un lado, incentivar la sexualidad “normal” y, de otro, simultáneamente, contenerla.

Desde las visiones adultas, en la Ciudad de Buenos Aires ya antes de la sanción de la Ley existía consenso acerca de la necesidad de encarar la temática de la sexualidad por parte de la escuela, pero fundamentalmente en su versión médico-biologista (con énfasis en la prevención); sin embargo, el profesorado no se sentía en condiciones de capacitación para encarar ese abordaje que, a la vez, por el carácter “disciplinar” del plan de estudios de la escuela media, vería dificultado un tratamiento multidisciplinario.

En continuidad con el primer proyecto, y ya sancionada la Ley de Educación Sexual Integral, una segunda fase del proyecto (2008-2011), con el nombre “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” se propuso identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza. Los objetivos fueron reconstruir las visiones de lxs docentes, tutorxs y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado; describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género hegemónicas y no hegemónicas y reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana, Historia y Biología / Educación para la salud).

Estas experiencias curriculares, aun abordando contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades, tendían a interpelar muy ligeramente al orden escolar por su integración “sumativa” antes que

como un enfoque transversal. En los contenidos explícitos, ocultos o nulos vinculados con las sexualidades, los significados otorgados a la construcción social del cuerpo sexuado tendían a reforzar sentidos “amenazantes” para la sexualidad: los modelos hegemónicos (biomédicos con su énfasis en la prevención de infecciones o del embarazo; moralizantes centrados en la necesidad de “control” mediante la castidad) o los modelos menos difundidos emergentes (como los judicializantes con su énfasis en las cuestiones del abuso, la trata, la violación, etcétera), perfilando una imagen de la sexualidad como “peligro” no solamente lejos de las experiencias juveniles sino en muchos casos derivando en efectos contrarios a los principios que se pretendía transmitir (o inculcar). En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituyendo el discurso ausente del deseo y de las emociones y los sentimientos.

Evidentemente, la categoría “escuela”, como la de “adolescencia” o “juventud”, resultan prácticamente vacías cuando se trata de nombrar a las diferentes experiencias que los límites de clase, de género, de grupo étnico, de orientación sexual y otros colocan en las vidas de quienes se incluyen en la educación formal como estudiantes. Como correlato de esta estrechez semántica y política, la “explosión” de la experiencia subjetiva de lxs estudiantes, en particular aquellxs provenientes de los sectores más clásicamente “excluidos” del secundario y que en la actualidad permanecen en la escuela, se ha acompasado poco o nada con el tratamiento curricular de cuestiones de interés personal o de los diversos grupos de jóvenes que estudian el secundario.

La enorme dificultad para encontrar experiencias de acuerdo con el enfoque de la Ley nos condujo a una nueva etapa de la investigación.

Así, en el periodo 2011-2014, el proyecto denominado “Educación sexuada y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”, base de esta serie de publicaciones, se propuso continuar la línea de investigación tendiendo a elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuada en conjunto con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sus objetivos nos animaron a entrar, junto con profesoras de escuela media, al núcleo duro de los contenidos de cada disciplina.

En esta serie, entonces, que puede trabajarse de manera completa o solo por disciplina, nos proponemos acercar al sector docente una serie de materiales de trabajo que incluyen abordajes teóricos, algunos núcleos de contenidos que aportan al desarrollo curricular y algunas escenas en contextos escolares que intentan contribuir a la anticipación sobre “qué sucede” cuando la Educación Sexual Integral permea al currículum.

1

Aproximaciones teóricas en género y sexualidades. Estado de situación

Lo que hace “niña” o “niño” a una persona recién nacida no es solamente que se vea claramente una cierta configuración de genitales externos sino, simultáneamente, los sentidos que esos genitales implican en una determinada situación familiar, social e histórica. Con frecuencia, una “niña” es una criatura a la que se le podrá “comprar vestidos preciosos” y será “compañera de la mamá”; en algunas naciones de Birmania se les colocaría una serie de aros en el cuello hasta hacerlas parecer jirafas. Con frecuencia se censurarán algunas expresiones “machonas” o demasiado independientes; en el Japón de las geishas se las calzaría con zapatos minúsculos deformando sus pies hasta impedirles correr o caminar con alguna velocidad.

Un “niño” es una personita que seguramente parecerá “fuerte” y “vigoroso” ya desde bebé y, en Argentina hasta hace muy poco, era la salvaguarda del apellido familiar; en China, aún hoy en algunas regiones rurales, el “niño” representa la salvación económica y, en la época de la política del “hijo único”, gracias a esos genitales externos leídos como “de varón”, se salvaba él mismo de la exterminación sistemática.

Este proceso de atribución de rasgos a partir de la lectura de los cuerpos sexuados se produce y reproduce el

“sistema de sexo-género”, en un nivel muy cotidiano (que podríamos llamar “micropolítico”) pero que se vincula con la división sexual en un nivel social amplio, afectando a las personas en sus oportunidades de desarrollo personal, su acceso a las producciones culturales y a su posición en la economía y la educación. La interseccionalidad que articula sentidos de género con determinaciones económicas de clase, étnicas, generacionales, etcétera, que al distribuirse jerárquicamente en un sistema, producen una compleja trama de desigualdades que se refuerzan recíprocamente.

Esas condiciones inciden de manera simultánea en cuáles son las vidas posibles. En otras palabras, por ejemplo cuando una mujer es pobre, migrante, joven, su vulnerabilización social es tan compleja que resultaría artificial y prácticamente imposible aislar “una causa” o determinación principal.

Proponemos pensar las cuestiones vinculadas con la sexualidad desde una perspectiva que entiende al “cuerpo” como una construcción social. Esto no significa que el cuerpo sea un “invento imaginario” sino más bien una producción de la relación de ida y vuelta en la que la materialidad de la existencia de un sujeto se articula con un conjunto de significados de género atribuidos de manera predominante (hegemónica) a esa materialidad en un determinado momento histórico y social.

Cuando decimos “hegemónica” nos referimos a que existen algunos significados que predominan y sobre los que parece haber acuerdo masivo; pero aludimos a que también existen otros, subyacentes, larvados, que afloran en ocasiones y que el sistema intenta suprimir de manera sistemática. En la dinámica de la hegemonía, consenso y coerción son movimientos permanentes.

En la actualidad es que en los medios de comunicación y parecería que también en un cierto “sentido común”

existe un fuerte supuesto de igualdad, de tolerancia, de convivencia posible entre estas diferencias. En algunos sectores hablar de “machismo” aparece como una idea anticuada, propia de la época de las madres o de las abuelas. Sin embargo, una lente con algún aumento (no mucho aumento, un poco nomás) muestra que todavía hay más espejismos que realidades.

En el libro *Muñecas vivientes* de Natasha Walter se presenta una vasta puesta al día de las significaciones que hacen a “lo femenino” en la actualidad, desplegando la hipótesis de que después de las luchas feministas de las últimas décadas, los estereotipos van tomando nuevas formas y continúan siendo hegemónicos algunos contenidos básicos.

“No me imaginaba que acabaríamos así. Lo pensé hace pocos años, mientras recorría una juguetería de Londres. La escalera mecánica me había trasladado desde el bullicio multicolor de la planta baja, repleta de mullidos juguetes redondeados y de colores alegres, hasta el mundo de ensueño de la tercera planta. De pronto me sentía como si me hubieran colocado unas gafas de cristales rosas, pero el efecto resultaba estomagante. Todo era rosa, desde el rosa peladilla de Barbie al tono fresa de la Bella Durmiente de Disney, del rosa pastel de Baby Annabel al rosa chicle de Hello Kitty. Había un mostrador de manicura rosa donde las niñas pequeñas podían pintarse las uñas, un expositor “boutique” rosa con pendientes y collares, muñecas que venían dentro de una caja rosa con “dormitorios manicura” rosa y “salones de belleza” rosa. A lo largo del tiempo muchas feministas han defendido la necesidad de animar a las niñas y

los niños a jugar saltándose los límites impuestos por su sexo, argumentando que no había razones para confinar a las niñas en ese universo pastel. Pero la división entre el mundo rosa de las niñas y el mundo azul de los niños no solo sigue existiendo sino que, en esta generación, se está extremando más que nunca” (Walter, N., 2010:11).

A lo largo del texto Walter intenta (de)mostrar esa hipótesis: aún con nuevos contenidos relacionados con las luchas de los movimientos sociosexuales y los cambios vinculados con la situación económica y cultural general, las expectativas hacia las niñas y hacia los niños siguen diferenciando ámbitos “femeninos” y ámbitos “masculinos” sexistas y heteronormativos de posibilidades de desarrollo personal y social. Y estudia algunas dimensiones de la producción “científica” y la cultura hegemónica en la actualidad. Por ejemplo, los estudios publicados en el campo de la neurociencia que intentan demostrar que las diferencias sexogenéricas son biológicas. Se trata de trabajos sobre bebés y sus miradas e intereses, sobre las habilidades en la matemática o en la comunicación que basan sus explicaciones en el tamaño del cerebro o en la presencia de las hormonas como “causa” en el sentido lógico de “elemento que antecede un efecto”. Walter subraya que mientras se publican estudios parciales y puntuales, se desechan otros que demuestran que no existe tal relación, mostrando una vez más que la investigación científica no es neutral se inserta también en un núcleo social de valores y sentidos.

Esta condición social femenina sigue estando caracterizada también por formas específicas de subordinación y explotación. Algunas tienen características de extrema gravedad.

- La violencia de género. Más estrictamente, “violencia basada en las relaciones de género patriarcales”, se trata, en el 95% de los casos, de agresiones a mujeres en tanto tales. Agresiones dentro del noviazgo o del mundo doméstico, agresiones de exnovios o exmaridos, se trata de prácticas que progresivamente fueron visibilizadas a partir de normas sensibles y de mujeres que se animaron a hacer las denuncias; y también, lamentablemente, cuando las denuncias no fueron escuchadas y se transformaron en una muerte anunciada.
- La trata y reducción a la prostitución. Un problema también visibilizado a partir de leyes y políticas públicas específicas, que representa un complejo problema para el estudio y para la militancia por los derechos humanos. Por una parte, la privación de la libertad y la reducción a la esclavitud que la trata representa constituyen prácticas absolutamente condenables; por otra parte, sin embargo, existen un marco de tanta pobreza y subordinación femenina que la prostitución representa una manera de sostén económico difícilmente reemplazable. Marta Lamas plantea al debate de manera clara:

“Las feministas que han reflexionado sobre el tema están divididas al respecto: hay quienes subrayan la autonomía en la toma de tal “decisión” mientras que del otro lado están quienes insisten en la “explotación” y coerción. Ahora bien, no son excluyentes: puede haber decisión y explotación, autonomía para ciertos aspectos y coerción para otros (Widdows, 2013). Unas feministas argumentan que ninguna mujer “elige” prostituirse, que siempre son engañadas

u orilladas por traumas infantiles de abuso sexual; otras aseguran que la mayoría lleva a cabo un análisis del panorama laboral y toma la opción de un ingreso superior a las demás posibilidades que están a su alcance. “Elegir” en este caso no implica una total autonomía, ni siquiera supone optar entre dos cosas equiparables, sino preferir, no un bien, sino el menor de los males” (Lamas, M., 2014).

- La exclusión política y económica y la doble o triple jornada laboral. La información disponible en estadísticas nacionales e internacionales, que se corrobora de manera informal cuando vemos fotos de gobernadorxs, empresarixs, sindicalistas, fuerzas armadas, etcétera, es que persiste una exclusión sistemática de las mujeres en los lugares de poder político y económico. Situación que se complementa con la sostenida condición de “cuidadoras” que las mujeres conservan en sus hogares. Aun cuando tengan un empleo remunerado, la mayoría sigue a cargo de niños, niñas y adolescentes, del hogar y también, de manera creciente, de las personas añosas que requieren cuidados.

En relación con “lo masculino”, podríamos afirmar que sucede algo similar. Aun con los fuertes cambios producidos en las últimas décadas, parte gracias a la interpelación del movimiento social de mujeres y parte a partir de la lucha de los movimientos antihomofóbicos, siguen vigentes los sentidos hegemónicos de lo “masculino” que ligan la virilidad a alguna forma de violencia o transgresión, al dominio social y económico y a la rudeza. Los resultados de la mayoría de las investigaciones

presentadas en el IV Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades realizado en 2010 en Montevideo, Uruguay, señalan la persistencia de algunos núcleos duros del patriarcado que se resisten a ser modificados. Por ejemplo, el acuerdo de los varones en que las tareas domésticas (cuidado infantil, limpieza, alimentación, etcétera) estén distribuidas de manera desigual, en que los hombres necesitan más tener sexo, que es justificable agredir a varones que se besen en público, a justificar la violencia física hacia las mujeres, a desvalorizar el cuidado de la propia salud y la posibilidad de pedir ayuda en caso de sufrimiento emocional (Ibarra Casals, 2010) y una visión ambivalente en relación con el aborto (a favor de la despenalización pero un fuerte discurso moral opuesto) excepto en los casos en que se lo interpreta como una cuestión de derechos (Petracci, 2010). También se registran diferencias vinculadas con la pertenencia a un determinado sector socioeconómico: “En los hogares de menores ingresos, aún se visualizan y parecen vigentes formas tradicionales de asignación de roles de género: los varones asumen en mayor medida el rol de jefe, participan en forma más temprana y en mayor proporción en el mercado de trabajo y son menos, respecto a las mujeres, los inactivos que declaran dedicarse a las tareas domésticas del hogar. En cambio, en los hogares de mayores ingresos, si bien el varón es en mayor medida jefe y activo, y en menor medida realiza en forma exclusiva quehaceres del hogar, la brecha respecto a la mujer es menor” (González Mora y Macari, 2010: 83).

La “condición masculina” también expone a los hombres a situaciones que no siempre son de goce de privilegios. De alguna manera, también el arquetipo viril propio del sistema sexo-genérico patriarcal y heteronormativo representa, en situaciones extremas, una fuente

de padecimiento, dolor y a veces la muerte, para sí, para mujeres, niñas y niños y para otros hombres.

- Los varones se suicidan cuatro veces más que las mujeres (si bien las mujeres tienen más intentos). La masculinidad hegemónica implica aún que los varones no arman redes de apoyo emocional en momentos de crisis que, por ejemplo, puedan tenerlos frente a la imposibilidad de colocarse en un papel de proveedor económico en la familia. La exclusión económica tiende a volcarse contra sí y, sobre todo, en formas de violencia intradoméstica.
- Proporcionalmente, no solamente la violencia de género sino el abuso y la violencia doméstica hacia niñas y niños es protagonizada por hombres.
- La primera causa de muerte de los varones jóvenes sigue siendo la muerte violenta en crímenes, violencia en las calles y también en accidentes vinculados con la transgresión de normas y el prestigio que se obtiene al colocarse en situaciones de riesgo.

Evidentemente esta configuración de lo que “es propio de” y lo que “no es propio de” un cuerpo, reiteramos, leído como de mujer o de varón incide en las formas en que ese cuerpo vive todas las dimensiones de la subjetividad. En particular, la sexualidad. El sistema social entonces fue sistematizando una forma de concebir a lo femenino y a lo masculino a partir de una conveniente continuidad entre lo leído en los genitales externos y un sistema de expectativas entre las cuales la heterosexualidad se ubica en un lugar central: en este sistema binario no hay más que “dos” posibilidades “normales”. Aquello que sigue “la norma”, se piensa como “normal”. Por eso hablamos de “heteronormatividad” según la cual lo no heterosexual forma parte

de lo “anormal”; y, por lo tanto, aquello que no sigue la norma es lo anormal, lo rechazado, lo sospechoso o bien, lo escondido, silenciado, reprimido.

Y en esa gran categoría de clasificación quedaron identidades posibles: gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, intersexuales, y otras que van emergiendo de la oscuridad ya que recién en los últimos años en nuestro país comenzaron a manifestarse públicamente, a luchar por sus derechos civiles y, sobre todo, a aliviar —solo en parte aún— el padecimiento que de lo que termina siendo una “condena moral” a una determinada forma de vivir y sentir los cuerpos. La heteronormatividad, fuertemente cuestionada por práctica política de los movimientos sociosexuales y por la llamada teoría “queer” (del inglés “raro”, calificativo que se retoma, cargándolo de contenido crítico, para nombrar a lo considerado abyecto) forma parte central del sistema patriarcal de valores y creencias.

También existen hoy en día algunas leyes de altísima importancia en este sentido crítico: por ejemplo, la ley de identidad de género, que habilita a que las personas puedan autonombrarse según la percepción y emocionalidad que su subjetividad habilite, o la ley de matrimonio igualitario. Sin embargo, el camino por recorrer es muy largo aún.

“Debido a la presión creciente de personas queer, su visibilidad en la esfera pública, su empoderamiento para desembarazarse de la educación recibida y salir de una esfera de tutela a una esfera de autonomía por decisión soberana, hemos adquirido conciencia de lo que puede un cuerpo, un cuerpo capaz de coraje y de ruptura y de alegría.

Estos cambios no han ocurrido sin resistencias, en particular por parte del poder pastoral de la Iglesia, o iglesias, o denominaciones cristianas,

dependiendo de países y enclaves. El poder pastoral, erosionado y desprestigiado (en particular por los escándalos de Estados Unidos y Europa a causa del abuso de niños por parte de sacerdotes o monjes católicos), todavía combate, posponiendo el cambio de las costumbres y de la ley. En los países musulmanes, la constricción de la moral religiosa, de las leyes y de la policía es aún más inflexible. Las relaciones homosexuales están penalizadas todavía en ochenta países, y en algunos –Irán, Arabia Saudita, y otros– con la muerte.

Ante este panorama, dos constataciones: se ha logrado ya mucho y mucho queda aún por lograrse” (Echavarren, R., 2011:16).

Sobre la base de estos antecedentes, que presentamos de manera muy sintética solo como claves de lectura de la producción de nuestra investigación, sostenemos una lectura que, desde algunas perspectivas se denomina “histórico cultural”, orientada por el enfoque de “género y derechos humanos”, es decir, una perspectiva crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación. Al interpretar el proceso como una producción histórica y cultural, se señala su carácter arbitrario (es decir, hay otras maneras posibles) y la dimensión crítica incorpora un programa político: si las cosas “están así” por una determinada configuración de poder, pero generan desigualdad social y padecimiento subjetivo, entonces habrá que cambiarlas.

2

Géneros y sexualidades en la educación de hoy

Ahora bien, ¿qué sucede en el sistema educativo en este terreno? Desde la perspectiva sociopolítica, son numerosos los aportes que ponen en foco los procesos educativos tendientes a la reproducción de las desigualdades en sus diferentes expresiones, así como otros que abren las posibilidades de poner en cuestión y transformar condiciones sociales adversas.

Por una parte, y ya ubicándonos en la tradición crítica, poniendo en cuestión la promesa “igualadora” de la educación formal propia de la modernidad. Es sabido que no basta con que no existan restricciones al ingreso de los diferentes sectores a la escuela para que se produzca la exclusión ya que la inexistencia de barreras formales (propia de la educación en nuestro país) no es sinónimo de “igualdad de oportunidades”.

Diferentes autorxs han estudiado y denunciado sistemáticamente los procesos cotidianos micropolíticos que dificultaron y aún hacen difícil que algunos sectores o grupos sociales puedan aprender y culminar los estudios, principalmente en los niveles obligatorios. Estas perspectivas tienden, con diferentes énfasis, a ubicar el problema en las formas organizativas institucionales, en el currículum,

en el desencuentro entre las expectativas de docentes y de estudiantes, en la “cultura escolar” predominante, etcétera, antes que en dificultades individuales o familiares de los sujetos que asisten a las escuelas.

Nuestros trabajos se ubican en esta tradición dado que entendemos, como hipótesis de partida, por una parte, que una sociedad desigual produce instituciones que tienden a reproducir la desigualdad y, por otra parte, que es responsabilidad de la institución escolar y del mundo adulto en su conjunto encontrar los modos para que todxs ingresen, permanezcan y culminen la educación obligatoria con niveles de calidad equivalentes. En esa brecha ubicamos el desafío de tomar en cuenta las condiciones materiales estructurales en que vivimos (un capitalismo algo humanizado a partir de las políticas de redistribución de los últimos años) y construir conocimiento que permita explorar y, eventualmente, superar los obstáculos que se identifican.

El concepto y la perspectiva de género han contribuido fuertemente en esta dirección, mostrando que en la vida cotidiana escolar continuamente se procesan sentidos sobre las formas “femeninas y masculinas adecuadas” y las formas “abyectas” de habitar el cuerpo sexuado. Existen importantes herramientas teóricas producidas en el campo de los estudios en educación, género y sexualidades y también una abundante investigación empírica. Las investigaciones y los desarrollos teóricos de las últimas décadas produjeron categorías que permiten identificar las formas en que a través de las prácticas educativas se aporta (o no) a un proyecto de igualdad e inclusión; un proyecto que subyace, por ejemplo, en las políticas de Educación Sexual Integral.

Los antecedentes de los Estudios de Género en la educación, impulsados fuertemente por el movimiento social de

mujeres, son vastos. Con el fuerte impulso de la “segunda ola” del feminismo (la primera había sido centralmente la lucha por el voto femenino), en un comienzo estos trabajos se volcaron a indagar algunos temas vinculados particularmente con la condición “femenina”. No obstante, es de subrayar que desde sus orígenes, la categoría “género” es relacional: habla y cuestiona “relaciones de poder” en la construcción de los sexos; por eso también se ubica en la tradición crítica.

Algunas investigaciones de este periodo en que se estudiaba de manera binaria la condición escolar de “las chicas y los chicos” (intentando visibilizar a las chicas obviamente) se transformaron en “clásicos” en los diferentes países y centros de investigación. Y también la manera en que las conclusiones fueron sistematizadas: tanto en el currículum explícito (o sea los documentos curriculares) como en el llamado “currículum oculto” (lo que se enseña en las escuelas en la vida cotidiana sin que esté formalmente establecido) como a través del “currículum nulo” (los silencios sistemáticos que hablan)¹, las escuelas no solo no son neutrales desde la perspectiva de género sino que tienden, en tanto aparato ideológico, a sostener y reproducir los sentidos predominantes en los sectores hegemónicos: tiende a permanecer una división en los lugares atribuidos sexogenéricamente en la reproducción y en la participación económica y política (manteniéndose de este modo una estructuración patriarcal de la sociedad), y tienden a ser invisibilizadas todas las formas de experiencia humana que no se expresan a través de los modos heterosexuales de vivir el cuerpo (sosteniéndose entonces

1. Adoptamos esta clasificación ampliamente utilizada en los estudios en el campo educativo y presentes desde hace tiempo en la Formación Docente sabiendo que se trata de categorías en discusión, que tienden a no ser mutuamente excluyentes y, sobre todo, con contenidos en cambio permanente.

una heteronormatividad que, como veremos, tiende a ser homofóbica y transfóbica).

La serie que integra este libro aborda de manera exhaustiva desde el diagnóstico y desde la propuesta la cuestión de la ausencia/presencia de las sexualidades desde la perspectiva de género en diferentes áreas del currículum explícito. No obstante, revisaremos algunos ejemplos para anticipar la cuestión.

Es sabido que los documentos curriculares toman diferentes formas según las políticas adoptadas a nivel nacional o en cada jurisdicción: planes de estudio, diseños, lineamientos, etcétera. Más allá del mayor o menor desarrollo técnico del formato elegido, los documentos curriculares expresan el recorte de los conocimientos disponibles socialmente que se considera vale la pena sean transmitidos a las nuevas generaciones. Evidentemente, se trata de una expresión de relaciones de poder: un conjunto de funcionarixs, en general especialistas en diferentes campos académicos, define las propuestas de contenidos a ser enseñados a partir de un conjunto de conocimientos disponibles en su especialidad, y otro conjunto de funcionarixs de gobierno votan acuerdos acerca de la versión definitiva que se transformará en norma. Ese proceso no está exento de antagonismos y debates, y tampoco de ambigüedades y contradicciones; sin embargo, finalmente, los acuerdos expresan una cierta fotografía de las relaciones de poder del momento en que se votan.

La primera conclusión que arrojaron las investigaciones pioneras de la década del setenta fue que las mujeres estaban casi totalmente ausentes en el currículum formal, excepto en su versión tradicional de “madre”, “esposa” o “hija” de personajes considerados importantes. La exclusión sistemática abarcó a aquellas mujeres que construyeron las sociedades en la vida cotidiana con su trabajo,

como a aquellas luchadoras que se organizaron para defender sus derechos laborales o sociales y también a aquellas científicas, escritoras o artistas cuya obra con frecuencia o bien fue usurpada por otros que aprovecharon su potencia o bien fue desvalorizada por no adaptarse al “canon” establecido como “lo correcto”, “lo bello” o “lo interesante”.

“A lo largo de la historia, ‘Anónimo’ fue una mujer” dijo la escritora Virginia Woolf, mucho antes de estos estudios.

Ya en un territorio intermedio entre el currículum explícito y el currículum llamado oculto, los mensajes sexistas en los libros de lectura y los manuales fueron ampliamente sistematizados: durante décadas, la imagen predominante de las mujeres en los textos escolares fue la “madre” o la “maestra” y, muy recientemente, una nueva investigación realizada en España volvió a mostrar esta evidencia.

“La escasa presencia de mujeres en los libros de texto es muestra evidente de la ocultación de las mujeres en el relato de la historia, su ausencia de la tradición cultural y la prueba de la falta de autoridad social que se les concede, que busca y consigue que ignoremos la genealogía del conocimiento femenino. Esta ausencia impone unos fallidos referentes históricos a todos, pero a las mujeres, además, les quita autoridad social y les impide reconocerse en una tradición que las acoja.

Que esta visión de mundo sea la que se transmite desde la enseñanza obligatoria, desde donde se forjan identidades y patrones sociales, supone un grave déficit en la educación con marcadas consecuencias sociales” (Revista de Educación, 2014).

Si los libros ocultan el protagonismo femenino en la cultura y en la sociedad en general, también privan a

las mujeres de la posibilidad de reconstruir una genealogía de su conocimiento, las deja huérfanas de referencias históricas y las despoja de parte de su memoria. Se trata del llamado “androcentrismo” de la ciencia, aún presenta un enorme desafío en la Educación Sexual Integral.

Otro eje largamente investigado en estas primeras producciones de los Estudios de Género fueron las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia chicas y chicos: se indagó la “dedicación” y la “prolijidad” esperada más en las niñas mujeres y la “inteligencia” esperada en los niños varones; también la mayor participación en el uso de la palabra en clase habilitada y con frecuencia estimulada en los varones y la “buena conducta”, con frecuencia acompañada de silencio, esperada en las chicas. Y largamente, el doble estándar que estas expectativas, con frecuencia no cumplidas, tendían a generar para la evaluación de los desempeños escolares.

También los estudios muestran las consecuencias en la propia escolarización, ya que con frecuencia la expectativa de la “transgresión masculina” llevó a que muchos jóvenes llegasen a pensar que ser buen estudiante sería sinónimo de ser “afeminado”. En Gran Bretaña, por ejemplo, los datos vinculados a la matrícula llegaron a preocupar a las autoridades ya que el nivel de desaprobación y la deserción escolar de los varones llegó a ser mucho más alta que la de las chicas y se plantearon políticas focalizadas de “retención escolar” para varones. Algo similar aunque no tan pronunciado ocurre en nuestro país en los últimos años: en 2013 hubo un 57,4% de egresadas mujeres frente a un 42,6% de egresados varones; mirando los datos de primer año, pensando en una cohorte “teórica”, en el mismo las mujeres eran el 48,6% en primer año.

Sin embargo, y también en relación con las expectativas de rendimiento y comportamiento, se encontró que con frecuencia también las mujeres tienden a desconfiar (o a desarrollar baja autoestima) en algunas áreas del conocimiento, lo cual no solamente las (auto)limita en la escuela sino que suele sesgar sus elecciones en estudios posteriores: el caso más evidente es la persistente división sexual en algunas áreas de la educación técnica.

AÑO 2013: EDUCACIÓN COMÚN. NIVEL SECUNDARIO. CICLO ORIENTADO PORCENTAJE DE EGRESADXS POR ORIENTACIÓN						
	Total	Ciencias de la salud	Ciencias Básicas	Ciencias Aplicadas a Tecnología	Ciencias Sociales	Ciencias Humanas
MUJERES	58,1	62,4	61,9	37,2	62,1	65,3
VARONES	41,9	37,6	38,1	62,8	37,9	34,7

DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Anuario Estadístico 2013.

En la educación técnica, es sabido, existe una marcada diferenciación en el tipo de trabajo desarrollado en las aulas de clases teóricas y sobre todo en las humanísticas y sociales (que suele ser similar en todas las escuelas) y el trabajo manual propio de las diferentes orientaciones. Cecilia Ortmann, en su investigación de campo en escuelas técnicas presenta una interesante conceptualización.

“Darío Muñoz Onofre (2004) analiza los distintos tipos de interacciones que tienen lugar en el ámbito escolar y los modelos culturales que subyacen el entendimiento mutuo que se produce en estos intercambios. El autor se refiere a la idealización en tanto dispositivo pedagógico de género que incide significativamente en el proceso de

subjetivación mediante la transmisión de imágenes culturales a través de una *matriz binaria de los géneros* que agrupa y clasifica las atribuciones de hombres y mujeres, en las cuales lo masculino se erige como superior sobre lo femenino y como su patrón de referencia. Este dispositivo opera mediante tres mecanismos. En primer lugar, la *naturalización* asigna roles diferenciados para hombres y mujeres de acuerdo con sus funciones sexuales y reproductivas, negando toda posibilidad de producción de imaginarios que contradigan o cuestionen dicha determinación. En segundo lugar, la *esencialización* es el mecanismo mediante el cual las personas construyen juicios morales sobre su comportamiento y el de los demás en base a características que se le atribuyen a mujeres y varones y que funcionan como indicadores universales de la esencia femenina y masculina. En este sentido, tal como afirma Onofre, “existen imágenes naturalizadas que determinan los límites y las posibilidades de la relación que los y las estudiantes sostienen con el conocimiento: mientras lo masculino aparece asociado a la actividad y el protagonismo en el desempeño académico en las áreas afines a la ciencia y la tecnología, lo femenino se asocia a la pasividad y la marginalidad en este ámbito” (Muñoz Onofre, D., 2004:96).

El tercer proceso que comprende el dispositivo pedagógico de la idealización es la *objetivación* que opera básicamente en el trato hacia las mujeres como objeto sexual de los hombres, y a éstos como sujetos en disponibilidad sexual permanente e incontinente. Aquí el autor señala que “mientras

que la sexualidad masculina se explica a través de argumentos de tipo biológico, la femenina lo hace mediante actos de vigilancia moralista” (Muñoz Onofre, D., 2004:118).

Así, estos tres mecanismos del proceso de idealización subyacen la división de tareas que diariamente tiene lugar en las clases de Taller. Por ejemplo, es común que al realizar “trabajos riesgosos” como revisar una instalación eléctrica o manipular una mezcla de hormigón armado, el profesor² asigne esta actividad a un grupo de alumnos varones, o bien a un grupo mixto coordinado o guiado por un alumno varón. A su vez, las consignas que requieren de “prolijidad”, tales como realizar detalles de terminación en un determinado proyecto, son encargadas a las estudiantes. El desarrollo de una clase nos permite develar cómo lxs sujetxs educativxs –tanto lxs docentes como lxs alumnxs– emplean imágenes de carácter esencial y determinante de su subjetividad de género.

A su vez, a partir de la elaboración conceptual de los aportes de la psicología social constructivista y la filosofía crítica, Onofre plantea el análisis de dos conceptos estrechamente vinculados, que dan cuenta de brechas y contradicciones que tienen lugar en la puesta en acto del dispositivo de idealización. Por un lado, señala la existencia de *imágenes de género* naturalizadas, mutuamente excluyentes y jerarquizadas, que funcionan como recursos culturales para explicar el comportamiento de las personas como la manifestación de una esencia.

2. Se trata de docentes varones en todos los casos.

Por otra parte, propone la noción de *imaginarios de género* que, en tanto significaciones socioculturales incompletas, inestables, dinámicas, contemplan la posibilidad de que surjan representaciones y roles distintos a los dominantes, es decir, abren las condiciones de posibilidad para la resignificaciones de las relaciones entre hombres y mujeres.

En el aula de Taller, predominan las imágenes de género en la asignación de tareas diferenciadas para varones y para mujeres bajo el supuesto de que las alumnas son más débiles y “emocionales”, disponiendo que los alumnos realicen el trabajo de manera racional y objetiva. Al mismo tiempo, la distribución física y simbólica del tiempo, del espacio y de los vínculos pedagógicos permite la problematización de estos estereotipos que naturalizan las categorías binarias excluyentes y los saberes “masculinos” jerarquizados, estableciendo la contingencia de nuevos sentidos.

Esta tensión constante entre lo fijado, lo establecido, lo que se espera, y aquellos intersticios y resignificaciones que tienen lugar gracias a la dinámica propia del espacio de Taller, nos permite interpretar un escenario escolar complejo, donde convergen fuertes mandatos de género propios de la tradición en ciencia y tecnología, con relaciones pedagógicas horizontales que reconocen oportunidades, habilidades, intereses, tanto de varones como de mujeres (Ortmann, C., 2013).

En este registro, que podríamos conceptualizar como el “currículum oculto”, se ha estudiado ampliamente los usos sexistas del cuerpo en la escuela, sobre todo en la educación física escolar y en el patio de juegos en el recreo.

Numerosas investigaciones muestran por ejemplo cómo el ideal de la educación física del alto rendimiento tendió —y tiende aún— a estimular una forma de masculinidad hegemónica, agresiva y competitiva, que desalienta y en ocasiones deja afuera a un importante número de chicos y de chicas en las clases. Y también cómo el uso del espacio en el patio suele tener un predominio de esos mismos cuerpos masculinos mientras las chicas o los chicos que no se apropian de los rasgos de la masculinidad hegemónica solo pueden usar algunos espacios marginales.

Así, el arquetipo dominante de la virilidad tendió también a prevalecer en el espacio escolar, alimentando una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, desde el punto de vista de los valores propios del capitalismo, frente a lo femenino ligado a la “maternidad” y la “fragilidad”, una idea de cierta “superioridad” de lo masculino que, por ejemplo, haría inevitable a “la dominación masculina”.

En esta panorámica de los modos escolares en que se cuelean los estereotipos y los prejuicios no podemos dejar de mencionar algunos “silencios sistemáticos” que siguen afectando particularmente la vida de las mujeres; en particular, las cuestiones del aborto. Y si del aborto quirúrgico se habla poco, menos aún se menciona el aborto que es posible realizar con misoprostol.

Gabi Díaz Villa ha trabajado ampliamente esta cuestión y plantea de manera exhaustiva la cuestión de por qué sí se trata de una temática habilitada, demandada y significativa para las vidas de lxs jóvenes, en particular de las mujeres.

“Echemos un vistazo a una investigación realizada entre 2004 y 2008 en más de 30 escuelas Medias de CABA³, que en una primera etapa apuntó a mapear curricularmente la educación sexual en las escuelas, mediante entrevistas en profundidad a directivxs en aras de detectar la presencia institucional de la preocupación y las acciones en estos temas. En el marco de la misma se realizó también una encuesta autoadministrada, en forma masiva, a docentes en ejercicio en el nivel, y, ya en una segunda etapa, se realizaron entrevistas con jóvenes, grupales, en 11 cursos de 1º año, y 10 cursos de 4º año.

Entre otras cosas, lxs jóvenes denuncian que Aborto y Homosexualidad son los temas silenciados en las clases y demandan su inclusión. Piden aprender, hablar de aborto en el aula, quieren debatir, también, quieren preguntar y también quieren contar sus historias —cercanas, lejanas, míticas, propias—.

Quisiera compartir una muy breve pero contundente descripción/conclusión de otra investigación, sobre maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana⁴:

“La mayoría de las entrevistadas manifestaron que no querían tener un/a hijx en ese momento. (...).

3. Proyecto “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media”. UBACyT-2004-2007- Dirigido por la Dra. Graciela Morgade.

4. Paula Fainsod en el libro *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. La autora es sumamente cuidadosa en todo el libro de aclarar todas las veces que viene a cuento que embarazo y maternidad no es lo mismo. Invisibilizar los embarazos es invisibilizar los abortos, y aclara a cada rato también que su investigación no habla de chicas que abortaron, sino de chicas que continuaron el embarazo y son ya madres, a veces de uno, a veces de dos, o están prontas a.

Quienes en algún momento pensaron en practicarse un aborto, lo desestiman por el temor a la sanción legal, a los riesgos para su salud y a la sanción moral” (Fainsod, P., 2008).

De allí, de estos temores vamos a deducir el esquema organizador del aborto y del aborto con misoprostol como tema, para pensar desde allí qué oferta identitaria organizamos para nuestrxs estudiantxs. Entonces, si el temor es a la sanción legal, abordemos el aborto como situación jurídica; si hay miedo de morir o enfermar, veamos el aborto como situación de salud. Respecto de la moral, es nuestra responsabilidad garantizar el respeto a la ética individual y los valores de cada unx, lo cual se traduce en garantía de la autonomía en las decisiones que hacen a la propia vida.

Para disipar cualquier duda sobre la legalidad y/o pertinencia de abordar contenidos relacionados con el aborto, empezaré por citar los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, aprobados por Resolución de Consejo Federal de Educación N° 48/08. Allí se despliegan en propósitos, problemas y temas los objetivos de la Ley Nacional N° 26.150 de ESI, y encontramos para el Nivel secundario, I ciclo, en el área de Ciencias Naturales / Educación para la Salud, una de las situaciones de enseñanza que la escuela promoverá: “El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexuales, el maltrato, la explotación sexual y trata”.

Es decir que el aborto forma parte del currículum explícito o prescrito para la Educación Media. Ahora bien, los diseños curriculares de última generación nos enfrentan a la paradoja pedagógica de que el currículum prescripto no es prescriptivo. Estos diseños de carácter propositivo se basan en el reconocimiento de que es el rol docente el que conjuga idoneidad para realizar la selección y secuenciación del contenido en función de su conocimiento de las características particulares de ese grupo, ese contexto, ese momento. Así, queda librado a la decisión de lxs docentes trabajar el tema o no, sin embargo esa “libertad de cátedra” que ampararía la no inclusión –o, más exactamente, invisibilización, silenciamiento, negación o sanción, ya que el tema es un emergente recurrente en las voces de lxs jóvenes, en las clases de “educación sexual”– del aborto, se ve limitada en un punto que es crucial, porque más allá de la larga lista de temas que se proponen para la ESI, la ley *exige* un enfoque, que es el modelo de los derechos humanos; es decir que la ESI debe hacerse cargo de avanzar en la garantía de los derechos explicitados en la legislación y los programas que se mencionan en el Artículo 2º: “Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*; Ley 23.849, de *Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño*; Ley 23.179, de *Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas*

de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* y las leyes generales de educación de la Nación”.

Respecto de los objetivos que la ley puntualiza⁵, enfocaré sólo en el objetivo b) que sin lugar a dudas expresa un consenso amplio respecto de lo que viene a garantizar la ESI como derecho: el acceso a conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados. Quiere decir que no se puede decir tan frescamente “la pastilla para abortar es peligrosa”, por ejemplo, mucho menos proyectar *El grito silencioso*⁶ como si tal cosa... como si tal cosa tuviera algún viso de veracidad.

Y acá es donde el misoprostol haría su majestuosa entrada en escena y escenario áulico... Lxs docentes no tenemos que enseñar a usar las pastillas, ni acompañar a las jóvenes que abortan, al menos esas no son las funciones que nuestro rol obliga, pero sí es nuestro rol, función y responsabilidad mencionar su existencia, por la magnitud de su importancia, por nuestro trabajo centrado en la transmisión de saberes. Es ineludible mencionarlo, porque es un descubrimiento reciente, es

5. “Artículo 3º: Los objetivos del PNEI son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”.

6. Video en el que la imagen de una ecografía deja ver un feto de aproximadamente veinte semanas de gestación al cual, supuestamente, están abortando. Cfr. “El grito falso” en www.derechoalaborto.org.ar/artic/rito.htm.

decir *actualizado*, y ha sido harto investigado y documentada su eficacia, es decir *confiable*, por un lado. Por el otro, porque tiene implicancias sobre lo que siempre hemos dicho, pensado y sabido, y sentido sobre el aborto: la revolución del misoprostol es el nivel de autonomía e intimidad –derechos personalísimos de rango constitucional– que habilita para la persona que aborta: la posibilidad de controlar el proceso y guardar el secreto (Díaz Villa, G., 2012).

Ahora bien, retomando tanto la noción gramsciana de *hegemonía* como la conceptualización *micropolítica* del poder en las investigaciones de tradición foucaultiana, también se indagaron la resistencia y la inestabilidad en condición social de “lo femenino” y “lo masculino” buscando comprender los procesos de imposición pero también los de resistencia en relación con las significaciones de género y las escuelas.

Las chicas llegan a tener que dejar de estudiar –aun contra su deseo– para asumir tareas femeninas en sus hogares; pero también han comenzado a desarrollar estrategias de alto compromiso personal y familiar para luchar contra condiciones materiales adversas. Con frecuencia, integrando sus proyectos vitales en todos los planos.

Los estudios comenzaron a mostrar los “intersticios” y las contradicciones en los mensajes escolares, y a evidenciar cómo la educación formal colaboró, y en forma determinante, en la transformación de la condición social de las mujeres; primero, las de los sectores más acomodados, pero, en la actualidad, como herramienta clave en la mejora en las posibilidades de empleo, el ejercicio de la ciudadanía en sus diferentes formas y, sobre todo, la ampliación de los horizontes en el proyecto de vida para

todos los sectores sociales. Y comienzan a verse las estrategias para permanecer en las escuelas que visibilizan a las mujeres como sujetos que, lejos de ser ingenuas, frágiles o resignadas, arman proyectos complejos para seguir estudiando. Y también a las instituciones que contribuyen a la inclusión y democratización.

Paula Fainsod ha trabajado ampliamente esta temática y sus aportes son centrales en la comprensión del desafío que jóvenes y escuelas enfrentan en la construcción de la inclusión educativa.

“Las formas que se usan para aludir a los alumnos y a las alumnas, a sus características y rasgos, tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos. Ciertos juicios pueden transformarse en estigmatizantes y estar basados en prejuicios sociales más que en supuestas características de los alumnos y las alumnas, con su impacto en la autoestima y las vivencias escolares y sociales. Las clasificaciones escolares, a pesar de su aparente neutralidad, funcionan como legitimación y refuerzo de las clasificaciones sociales. En distintas entrevistas se vislumbra el peso que, aun con la transición al grupo de pares como grupo de referencia en la adolescencia, ejercen las miradas y nombramientos de los y las docentes sobre las subjetividades y trayectorias de las adolescentes.

“Un profesor había dicho, sin que nadie sepa que ya estaba embarazada: —No quiero ver a nadie embarazada de este curso, si llega a quedar embarazada alguna, la voy a matar—. Hasta que no me vio la panza grande, no sabía nada. Después, cuando se enteró que yo faltaba mucho, les decía a

mis compañeras: ‘Yo le dije que se cuide’, y andaba medio preocupado. (...) me hacía sentir mal... sí, o sea, ese día nada más había dicho eso, pero antes no había dicho nada...” D; 16 años, soltera, embarazada, 3° año.

Otras adolescente comentó: “Como yo faltaba mucho a la escuela, una profesora me dijo: por qué no te quedás en tu casa, así podés cuidar bien a tu hijo y cuando puedas volvés a la escuela. Yo no volví más a esa escuela”. M; 20 años, *unida, madre*, 3° año.

Efron (1996), refiriéndose al importante lugar de los adultos en la configuración de la identidad adolescente, señala: “(En la construcción del) espacio subjetivo, son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan marcar un territorio. Esos mojones pueden ser la rigidez, el autoritarismo y la represión, los que bloquean y hasta cierran los caminos o la voz segura y autorizadora que ayuda a trazar los caminos”. Los docentes se presentan ante los alumnos como estos mojones, estas huellas, a partir de los cuales se va escribiendo con letra propia el recorrido por la escuela. Junto a las experiencias estigmatizantes y discriminadores se evidencian procesos que refuerzan la autoestima, que permiten cuestionar aspectos que parecían incuestionables, que permiten mirarse de otro modo y proyectarse.

“Es más, a veces te van a buscar a tu casa, a mí no me pasó, no lo aguantaría, pero a mi hermano sí, a mi hermano (los preceptores) le mandan dibujitos por computadora que dicen te queremos, te queremos; y él así afloja, eso es lo que tienen, te insisten, te dan fuerza; y yo pienso que yo también aprendí eso, porque viste el flaquito que pasó

recién, a él lo traje yo hoy, o sea, nosotros aprendemos cómo son acá en la escuela y los vamos viendo y los vamos ayudando. Yo a un montón de chicos los agarré y les dije ‘dale, entrá, no te quedés’. Y eso lo aprendí acá, porque los profesores son todos así. Pienso que lo aprendí acá...” P; 23 años, soltera, 1 hijo, 3° año.

“Acá el profesor de dibujo me dice: ‘vos sos mi alumna ejemplo’, me dice y me carga, ‘lo que no quiero es que vos estés en cuarto año y tu nene esté con vos pisando primer año, porque te mato’... Yo quiero hacer algo corto pero terminar los estudios. Quiero ser un ejemplo para mi hijo.”

Al mismo tiempo, para algunas entrevistadas, la escuela se presenta como uno de los espacios más democráticos en términos de género, que a su vez permite quebrar con la racionalidad cotidiana. Es en la escuela donde caben otros proyectos además de los de la maternidad, donde se reafirma algo de lo juvenil.

“Juntarme con los chicos un rato, tomar una coca todos juntos. En cambio, saliendo del colegio para allá, ya soy una señora de mi casa, con mis hijos, ya cambia toda la mentalidad” J; 21 años, casada, 2 hijos, 5° año, chilena.

“Te enseñan cosas que realmente sirven... y también en la escuela puedo distraerme un poco.” O; 19 años, unida, 1 hijo, 5° año.

Coincidimos con Duschatzky (1999) en el hecho de que la escuela implica, más allá de su rutina, un cambio en la temporalidad presente. Por un lado, la sola participación institucional coloca a los chicos frente a la exigencia y la previsión. Por otro lado, la experiencia escolar va asociada a la formulación

de proyectos. Desde el pequeño e inmediato surgido de la imaginación colectiva del grupo de pares, hasta el más ambicioso y lejano, seguir estudiando o trabajando.

Una escuela que abre sus puertas y acompaña a una adolescente embarazada y/o madre, abre el juego y posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer, que al menos abre interrogación a la equivalencia Mujer = Madre. Ser madre no obtura otros proyectos como el de educarse, trabajar, salir. Como ya han señalado algunos estudios socioeducativos con perspectiva de género, el acceso a la educación es necesario pero no alcanza para la democratización de las relaciones entre varones y mujeres.

Según Fernández (2004) “el grado de autonomía de un sujeto singular es inseparable del grado de autonomía del grupo social al que pertenece”. En términos de género, el grado de autonomía de las mujeres dependerá de la autonomía posible de su grupo social. En esta línea, si bien es importante revisar el papel de la escuela en la distribución de información, en la revisión crítica de los estereotipos y sentidos que transmite, habrá que seguir reflexionando sobre otras de sus funciones para favorecer la promoción de la autonomía y de una sexualidad responsable y plena para varones y mujeres.

El avance en el plano educativo ha implicado conquistas y cambios de posibilidades para muchas adolescentes madres y embarazadas que antes veían obstaculizada su continuidad escolar. Igualmente queda mucho por construir en pos de condiciones materiales y de subjetivación que devengan en relaciones más igualitarias (Fainsod, P., 2008).

Ahora bien, más recientemente, y a la luz de los aportes teóricos y políticos de los movimientos de gays y lesbianas, se comienza a indagar con énfasis la cuestión de la materialidad corporal de la hegemonía: la hegemonía se asienta en las “mentes”, y también en “los cuerpos”. Como hemos anticipado en el punto anterior, las producciones de la teoría “queer” y las teorías “trans” son centrales en esta reconceptualización.

Los desarrollos se vieron fuertemente nutridos por la producción política y teórica del movimiento de gays y lesbianas que aportó una denuncia: la conceptualización predominante de “lo femenino” y de “lo masculino” incluye fuertemente un componente de heteronormatividad. Y son estos estudios los que colaboran en completar las producciones desde la perspectiva de género con la cuestión de la construcción social del cuerpo sexuado en la escuela: conceptualmente en la investigación y políticamente en la definición de proyectos de intervención pedagógica.

Con la noción de “construcción social del cuerpo sexuado” se alude a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido constituyen subjetividades. Con ese énfasis, emergen como objeto de estudio con más claridad “las sexualidades” y “las diferencias” en la orientación sexual y la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar: si conceptualizamos al “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, nos va a interesar mapear las diferentes expresiones culturales en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”. Entonces se multiplican las temáticas y los objetos de estudio en la investigación educativa desde la perspectiva de género.

La experiencia escolar entonces ya no puede ser mirada solamente con las categorías binarias de “mujer-varón” ya

que esas grandes clasificaciones explican parcialmente los sentidos y las prácticas en la construcción educativa del cuerpo sexuado. Habilitar la mirada hacia las formas “trans” de estar en la escuela amplía entonces el horizonte de la investigación y de la proyección de las políticas de género y derechos humanos.

Jesica Baez viene indagando esas experiencias en escuelas medias, mostrando las formas sutiles de la discriminación y también las sutiles formas de la “resistencia” en la vida cotidiana escolar.

“La escuela participa entonces a la reinvisibilización donde un nuevo canon de lo socialmente aceptado respecto de las sexualidades se instituye, estableciendo simultáneamente nuevos órdenes de aquello que resulta menos abordable.

Se puede decir que se es gay, que se es lesbiana, aunque tal vez sea más delicado vivir en la escuela como gay o como lesbiana en la medida que ‘ese vivir’ es percibido como una demostración exagerada: una *provocación*.

Este hecho se constituye como un obstáculo apriori para lxs estudiantes travestis, transexuales y transgénero que para vivir sus deseos transitan una visibilización obligada. Unx estudiante que se reconozca como travesti, transexual o transgénero necesariamente será “leído” por los otrxs como una exageración, una *provocación desmedida*. La exclusión del sistema educativo (o desde una lectura individualista, el abandono del/a estudiante) serán moneda corriente. La configuración de proyectos como el Mocha Celis o el Programa de Inclusión de Alumnas Travestis es una respuesta que nos obliga a la reflexión en

torno a los parámetros de la inclusión de la escuela secundaria común.

Quienes fueron parte de esta investigación han transitado la escuela secundaria. Sin embargo, esta afirmación es engañosa en la medida que la presencia en esta tesis de estxs estudiantes también hizo notoria la ausencia de otrxs jóvenes. El armado —en ocasiones precario pero de matizado contundente— da cuenta de estudiantes travestis, transexuales y transgénero que no logran culminar sus estudios. Más invisibilizadxs aún serán los estudiantes intersex, de los cuales ni siquiera se disponen datos” (Baez, J., 2014).

3

Docentes y pedagogías ESI/queer/trans

Como anticipamos anteriormente, el pensamiento pedagógico occidental y moderno fue, en sus inicios, predominantemente un discurso totalizador. La traducción pedagógica de ese discurso totalizador resultaba una utopía educativa atravesada por tensiones, o bien entre homogeneización/individualización, o bien entre disciplinamiento / libertad, pero que en general solía teorizar a la trilogía de “el maestro, el alumno y el conocimiento” sin esbozar diferencias internas en cada una de esas categorías.

Muchxs de nosotrxs estudiamos teorías que hablaban de “el alumno”, con intereses y características más o menos fijas y esperables según las diferentes edades, un “niño” que iba a aprender con nuestras actividades cuidadosamente planificadas para el año, el mes y la semana, en clases que tendrían un inicio, un desarrollo y un cierre en la hora escolar establecida. Y si “el alumno” no aprendía, había una batería de tests para indagar su inteligencia y sus trastornos emocionales que personal especializado aplicaría para luego establecer un adecuado tratamiento. De alguna manera omnipotente, y al mismo tiempo apoyada en las buenas intenciones de muchísimas maestras y maestros, la pedagogía universalizante fue predominante en nuestro

sistema educativo. En nuestro país, como en tantos otros en los que el Estado tomó la tarea de escolarizar a grandes masas de población, de la mano de esta visión pedagógica se construyó el ideal político homogeneizador, “normalizador”, en un territorio inmenso que había que hacer “nación”. El ideal de la “igualdad”, que es más bien un ideal filosófico antes que práctico, tiñó como manto ideológico a la escuela del guardapolvo blanco; y “lo verdadero” se construye al mismo tiempo que el régimen que lo hace posible.

“Disciplinar, normalizar saberes y fabricar maneras normalizadas de ser sujeto: ésta ha sido la lógica de los aparatos educativos modernos que, por ello, no solo transmiten y construyen una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior, sino también de relacionarse con los otros y consigo mismo, en la que se juegan determinados modos de reconocimiento y autorreconocimiento como sujetos. Y, para ello, interviene toda una red de prácticas y mecanismos de poder-saber que, desde determinado régimen de verdad, ordena, clasifica y jerarquiza, no solo determinados saberes sino también determinadas posiciones de sujeto: sujetos que construyen los conocimientos en torno al espacio educativo, sujetos que llevan a cabo la acción de enseñar, sujetos sobre los cuales recae tal acción, sujetos que prescriben, planifican y administran los funcionamientos institucionales, qué ha de enseñarse y cómo” (Skliar, C. y Téllez, M., 2008).

Pasaron décadas hasta que se produjesen las importantes críticas al sistema educativo en su conjunto por parte del reproductivismo y, desde otra perspectiva, de las pedagogías liberadoras. La crítica central de estos desarrollos

se dirigió a la llamada “ilusión igualadora” o democrática de la escuela. En otras palabras, comenzó a visibilizarse y, sobre todo, a denunciarse que la trilogía “docente, estudiante, conocimiento” se ubica siempre en un contexto de relaciones sociales (y, en este sentido, económicas, civiles, políticas, culturales) que tienden a darle un sentido, en un mundo marcado por la jerarquía y la distribución inequitativa de bienes y oportunidades, tampoco esos sujetos son “iguales”: ni quienes enseñan son iguales entre sí, no lo son quienes aprenden, ni lo es el conocimiento que se transmite y recrea en cada escenario.

Concomitantemente la noción de igualdad, valiosa en sus comienzos y en la actualidad, tuvo diferentes ampliaciones críticas que llevaron a precisar sus límites y también sus implicancias empíricas, dejándose impactar por nuevas perspectivas respecto de la “diferencia”. Al diferenciar “igualdad” de “identidad” se establecen los rasgos propios de una configuración social en la que las diferencias puedan ser pensadas en su especificidad y al mismo tiempo en su interrelación, a partir del reconocimiento de la alteridad y la diversidad.

Vayamos por partes.

En su trabajo clásico de 1992, María Isabel Santa Cruz elabora una ampliación del concepto de “igualdad” a partir de la crítica que durante los ochenta y en particular en Italia y en Francia había cobrado fuerza dentro del movimiento social de mujeres: la noción liberal de “igualdad” encierra una valoración del “Uno” frente al cual esa igualdad se piensa. En el caso de las mujeres, la meta de lograr la igualdad iba pareciéndose a lograr “ser idénticas” a los varones. Santa Cruz sostiene entonces que esa igualdad que no es identidad tiene como condición que exista autonomía, autoridad, equifonía y equivalencia —es decir, reciprocidad y respeto mutuo— en un marco de interlocución (diálogo)

y responsabilidad. La autonomía es la posibilidad de elección, decisión e inclusive, autodesignación; la autoridad implica la posibilidad del ejercicio del poder; la equifonía se vincula con tener una voz que sea escuchada, respetada y a la que se le atribuye credibilidad mientras que la equivalencia significa que cada sujeto vale lo mismo que otro, que no está por debajo ni por arriba de otro. El diálogo y la responsabilidad compartida se vinculan con la dinámica de las relaciones personales, en la familia, en las parejas y en general en el medio social.

Evidentemente esta noción de “igualdad” tiene en cuenta las condiciones diversas en que los sujetos se desarrollan y viven sus vidas.

En la educación, la crítica de las llamadas “teorías de la reproducción” visibilizó que un programa político tendiente a “dar lo mismo” a quienes son diferentes (propia del discurso liberal meritocrático) no podría sino contribuir a reproducir la desigualdad y, por lo tanto, terminaría siendo injusto. Los desarrollos de estas teorías fueron ampliamente fructíferos en mostrar las formas visibles y sobre todo las invisibles mediante las cuales las escuelas que se pretendían abiertas y democráticas terminaban favoreciendo a los ya favorecidos, transmitiendo las visiones de mundo (la ideología dominante) y los lenguajes y saberes cercanos a la experiencia vital y política de esos sectores, a la vez que dejando afuera sistemáticamente la experiencia de otros grupos.

Sin embargo, estas líneas críticas no tuvieron un impacto productivo en las políticas educativas ni en la reflexión pedagógica. Tal como afirma Adriana Puiggrós (2010):

“al reproductivismo y al antiescolarismo les preocupaba tanto que la educación legara la ideología dominante, que produjeron un vaciamiento de

categorías pedagógicas que afectó el lenguaje de los pedagogos, sociólogos y otros especialistas. El enunciado ‘reproducción de la ideología dominante’ operó como un significante puramente reactivo, y no tuvo la potencia de los significantes vacíos (Laclau, E., 1994). Estos últimos, agujeros negros del discurso, contienen material proveniente de su propia historia, pero desorganizado. Poseen la capacidad de absorber nuevas demandas y de configurarse novedosamente. Pueden constituir el nudo de lo nuevo.

Uno de los motivos de esta última limitación del reproductivismo fue su rechazo absoluto del sistema escolar moderno, lo cual dejó a sus adherentes sin la plataforma que la historia les podría haber proporcionado para desplegar nuevas propuestas. Nada nace del vacío discursivo que produce el rechazo ilimitado a todo lo instituido” (Puiggrós, A., 2010).

Con un matiz diferente, en América Latina el sentido propio de las pedagogías emancipatorias tendió a retomar la crítica desde la perspectiva de recuperar las (escasas) experiencias liberadoras existentes, a partir de la categoría de “educación popular” como eje analítico y propositivo. Así, la condena de la exclusión de la experiencia de grandes grupos de la población se pensó no dicotómicamente —“por dentro, las clases dominantes; por fuera, los sectores populares”— sino de manera dialéctica mostrando que dentro del sistema educativo mismo existen instituciones, docentes y grupos de estudiantes que sostienen formas pedagógicas basadas en un concepto complejo de la igualdad. La tradición freireana, retomada por pedagogas y pedagogos en América Latina y en particular por los movimientos

de educación entre mujeres a los que haremos referencia más adelante, signó entonces una mirada en la que la crítica a los sistemas educativos fue simultánea a la lucha por la apropiación del territorio más importante —la escuela— que los sectores populares han tenido como alternativa de inclusión social.

En los noventa, sin embargo, el neoliberalismo tuvo una respuesta diferente para estos cuestionamiento: el programa de “dar a cada unx lo suyo” según las identidades prevalecientes. Son conocidas las implicancias que el neoliberalismo tuvo en la destrucción de la economía local y el desmantelamiento de los estados; en educación, abandonando la premisa universalizante de la educación como derecho humano, contribuyó también a profundizar la injusticia y la segmentación de la sociedad.

Los movimientos sociosexuales han retomado la crítica de los sistemas educativos y también han desplegado alternativas pedagógicas emancipatorias.

Desde el movimiento social de mujeres se trabajó y aún se está desarrollando un antecedente de particular interés en este terreno: la llamada “pedagogía feminista”, que viene teniendo diferentes versiones, siempre sugerentes y abiertas. Como dice Luz Maceira Ochoa, la pedagogía feminista es una pedagogía que se dirige en el sentido de “la eliminación cultural y política de la opresión de género, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas” (Maceira Ocho, l., 2008:194). Trata de identificar “los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que las educandas requieren para transgredir las normas y esquemas que las oprimen, para descautivarse y construir y afirmar su mismidad, por tanto, su punto nodal es la persona, la sujeta, y como proceso formativo se interesa tanto por los saberes como por los poderes de esa sujeta”. La pedagogía feminista es una pedagogía de la transgresión

y la autonomía, “del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma”.

Claudia Korol, integrante del colectivo *Pañuelos en rebeldía* (2007) lo presenta con claridad y contundencia:

“Resultó sorprendente para muchos de sus seguidores que 25 años después de editada *Pedagogía del Oprimido*, Freire la relevara autocriticamente en su libro *Pedagogía de la Esperanza*.

Uno de los temas que pudo revisar, precisamente en los últimos años de su vida, era lo que subyacía de machismo en su concepción de la lucha emancipatoria de los oprimidos. Criticar una y otra vez las propias creencias parece ser el único camino para que nuestras ideas y nociones del mundo puedan ser vitales, fértiles, transformadoras.”

Es en esa perspectiva que vamos buscando claves de una pedagogía popular feminista. Estas claves que buscamos colectivamente, en nuestros talleres de educación popular tanto como en nuestras experiencias de resistencia, no son descifrables solo por y para las mujeres. Intentan ser denuncias de las más diversas opresiones. Sería una manera de pensar la pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar (*Pañuelos en rebeldía*, 2007).

Es evidente que el proyecto de “sexuar” los vínculos pedagógicos con el conocimiento y entre sujetos sociales

y políticos no se produce meramente dentro de las aulas escolares, entre los muros. También existen muchas acciones pedagógicas que, más allá de las fronteras que dividen ya anacrónicamente espacio y tiempos, existen numerosas experiencias hacia una educación sexuada justa.

Ahora bien, si desde el punto de vista de la interlocución, la modalidad predominante es la de la “violencia”, desde la perspectiva de género y derechos el desafío es construir la hospitalidad que permita alojar a la diferencia.

Y si desde el punto de vista de cuál es la voz (o “la lengua”) predominante en la pedagogía moderna es posible hablar de una “monoglosia”, de clase, de etnia y también patriarcal, desde la perspectiva de género y derechos el desafío de la pedagogía para la justicia es habilitar una pluriglosia en la que tengan lugar diferentes voces en una arena social común.

La hospitalidad, término que la pedagogía retoma de Derrida y su diálogo con Levinas, se vincula con la posibilidad ética de considerar al otro en tanto otro (que según Levinas se condensa en su rostro) y desde allí construir la posibilidad política del respeto por ese otro. Como dice Carlos Cullen (2011): “erradicando la violencia que pretende o destruirlo, o desconocerlo, o –más sutilmente– reducirlo a la mismidad, apropiándose de su alteridad”.

La pluriglosia es de alguna manera la condición para la construcción de una autoridad, y de la equifonía en las relaciones sociales. La pluriglosia que es posible, sobre todo, teniendo en cuenta a “la lengua materna” de cada unx. Lengua materna que no es solamente el sistema de signos y sonidos que escuchamos desde pequeñxs, sino y sobre todo, la mediación simbólica que habilita la subjetivación.

Aparece entonces con fuerza otro de los vectores de la pedagogía sexuada: la docencia en general y en particular en la educación básica es ejercida mayoritariamente por

mujeres. La mediación pedagógica orientada por estas premisas utópicas de hospitalidad y pluriglosia ha sido y continúa siendo una labor a cargo, cuantitativa y cualitativamente, de uno de los grupos que las pedagogías críticas emancipatorias y sobre todo las pedagogías feministas visibilizan como uno de los grandes invisibles de la educación y la pedagogía en general. Así como “el niño” es “los niños, las niñas, lxs niñxs”, “el maestro” abarca también esa diversidad pero es, sobre todo, la maestra.

Un “trabajo femenino” que, como otros, por décadas estuvo precarizado económica y materialmente y caracterizado por la subordinación intelectual y organizacional. Un trabajo en el cual participar en cargos de conducción en la estructura y en los sindicatos docentes representaría una sobrecarga adicional para las mujeres.

La naturalización contemporánea de la obligatoriedad escolar resulta sin duda alguna un velo que tiende a mitigar —para el hoy— la amplitud y la violencia de una medida que, desde fines del siglo XIX, exigió la delegación en la escuela y en las maestras de la autoridad sobre hijos e hijas en el plano intelectual, moral y también físico. El derecho a la educación se ubicó por sobre la potestad parental⁷ ya que según la Ley 1420 de Educación Común dictada en la Argentina en 1884, no solamente era obligatorio ir a la escuela para todxs lxs niñxs entre seis y catorce años sino que el estado podía recurrir a la policía para garantizar la educación infantil.

Así, según el mandato fundacional del sistema educativo las docentes, entonces, no solo debían enseñar a leer, escribir y contar, sino también desarrollar otras empresas

7. En el plano médico, las vacunaciones (aunque también se controlan en la escuela); en el plano legal, la existencia de defensorías de menores o instituciones para la denuncia de violencia familiar, etcétera.

estrechamente relacionadas con la dinámica doméstica. Estaba de su lado la tarea de convencer a los padres (y a las madres), ignorantes de los beneficios de la educación, de la importancia y a la vez de la obligación de enviar a sus hijxs a la escuela. Una vez allí, su misión sería enseñar a niños y niñas los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanxs y trabajadorxs. Pero para lograr ese objetivo, debían completar su obra enseñando hábitos “civilizados” –asumiendo ellas mismas inclusive el aseo infantil cuando era necesario– y transmitiendo a las masas inmigrantes o nativas la noción y el sentimiento de la nacionalidad.

La misión, denominada “moralizadora” proclamada reiteradamente en el momento constitutivo de la escuela, no solo marca una dirección frente al alumnado; también insinúa una tarea hacia las familias. Las “clases acomodadas” tenían institutrices en casa. El encuentro entre madre y maestra –además de estar mediado por una menor distancia social– se producía en el terreno de la primera, que por añadidura es “la patrona”, la empleadora. Las familias que poblaban las escuelas provenían de sectores económicos más bajos, inmigrantes recién llegadxs, trabajadorxs de escasa calificación y “educación”. Y entre los políticos de la pedagogía y, probablemente, entre muchas maestras, parecía existir la convicción de que las mujeres-madres de los alumnos y las alumnas criaban y educaban mal a sus hijos/as, en el plano de la salud, de la moral y las costumbres, en la transmisión de modos de vida y saberes cotidianos. Por otra parte, el ascendente pensamiento pedagógico propio del siglo XX, contrario a los métodos disciplinarios apoyados en la violencia física también llevó a cuestionar las costumbres populares de disciplinamiento infantil.

Clase social y género van a la par porque la cosmovisión y los hábitos de “las clases acomodadas” no se transmitían solamente con la lectura y la escritura (y el derecho ciudadano a la instrucción). Una y otra vez se repiten testimonios —críticos— de las formas en que esos saberes se adoptan en la vida cotidiana de las escuelas.⁸ Bordados deslumbrantes, finísimos encajes, magníficas tapicerías pasaban frente a los ojos de las niñas pobres que se esforzaban en largas jornadas de trabajo, gestando deseos de ascenso social más que estimulando la apropiación de conocimientos relevantes para su vida real, dejando de lado “el pespunte, el dobladillo, el zurcido y el corte de vestidos”.

Estos mandatos originarios fueron fuertemente discutidos a lo largo de los aproximadamente ciento cincuenta años que nos separan de la fundación de las primeras escuelas normales. Y el trabajo docente hoy ha cambiado fuertemente, así como ha cambiado la condición social femenina y la visibilización sexo genérica de quienes trabajan en las escuelas...

Parecería sin embargo que en algunos sectores, entre algunas docentes, persisten de manera contradictoria algunos nudos vinculados con el mandato “moralizador”, los sentidos hegemónicos de género y clase propios de los inicios del sistema educativo, la invisibilidad de la propia condición de género en relación su propio cuerpo sexuado y en la relación con la autoridad. Porque, si de “pedagogía” estamos hablando, y sobre todo, de un proyecto pedagógico que tiende a discutir las relaciones sociales de poder y poner en cuestión los mandatos y las tradiciones que hacen a los sujetos, este programa no puede hacerse sin tener en cuenta

8. En numerosas ocasiones aparecen artículos con preocupaciones en este sentido: cfr. *Monitor de la Educación Común*, 1882: 217, 1903: 1081. También en la *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, 1883: 5; 1884: 489.

quiénes somos y cuáles son las marcas de la construcción social del trabajo de enseñar.

Anticipamos que en los niveles inicial y primario se encuentran aún en fuerte tensión las diferentes fuerzas “formadoras” que estamos revisando.

Y anticipamos que a pesar de los fuertes cambios que la docencia viene protagonizando, con frecuencia vuelve a aparecer la “segunda mamá” disciplinadora, o la señorita maestra que reprime su propia condición sexuada... Así como la fuerte observación y presión frente a las mujeres cuando en la dirección de la escuela ocupan espacios de poder y son evaluadas como mujeres antes que como responsables de proyectos....

“Directoras y supervisoras parecen tener en común una forma particular para asegurarse el éxito de la construcción de su autoridad: transformarse en ‘modelo’ (real o imaginario), ‘haciendo primero’ lo que otros y otras deben hacer y ‘estando presentes’ para que continúen haciéndolo. En la mujer que conduce, el ‘¿por qué debería obedecer?’ parece responderse con mayor comodidad para ellas y para otros y otras con un ‘porque yo ya lo hago’, un poder que es de construcción simultánea a su ejercicio, sin mayor mediación simbólica. No es que no emplean las otras formas que su cargo admite (dar órdenes bajo amenaza de sanción —el orden burocrático—, o de retirar el apoyo, la protección o el afecto —el orden psicoinsitucional—, o resignarse a trabajar solo con quienes tienen el compromiso y la convicción sin entrar en luchas inconducentes que solo desgastan su poder —la paradoja en que coexisten un orden y un desorden—).

No obstante, la ‘modelización’ parece asegurarles un punto de partida menos discutible que los demás tipos de ‘orden’. Además de ‘hacerlo primero’, la modelización parece tener otro componente material: la necesidad de ‘estar presente, estar ahí’. La autoridad docente femenina parece requerir otro sentido de poner el cuerpo: ser visible, irse de la escuela lo mínimo indispensable... No poner el cuerpo implica (real o fantaseadamente) ‘perder el control’ en una institución escasamente sostenida por otros órdenes y, menos, por la colegialidad profesional docente. En esta construcción, tampoco parece existir mayor mediación simbólica.

La materialidad del cuerpo que entra y sale de la escuela a horario, ‘pone el pecho’ y ‘da la cara’ frente a los conflictos, que ‘se arremanga’ y ‘pone el hombro’ a los proyectos nuevos, que ‘tiene espalda’ para soportar múltiples demandas (todos, todas y todo), que ‘tiene cuatro ojos’ al cuidar el recreo, que está ‘al lado’ de las maestras... múltiples imágenes que aluden a la dimensión corporal de las prácticas del poder y que las directoras suelen encarnar... No se trata de que los directores no lo hagan, pero según las directoras (y las supervisoras), parecería que lo hacen con menos frecuencia y, sobre todo, que reciben menos ‘condena’ social y más ‘comprensión’ cuando no lo hacen...

Así, siguiendo el supuesto de que una orden puede aspirar a ser acatada si existe un orden que le da sentido a su cumplimiento, la ‘modelización’ parece representar la forma femenina por excelencia para establecer un orden. Poner el cuerpo resulta no solamente una imagen apropiada para nombrar

el ‘esfuerzo’ sino, más bien, como condición de posibilidad de una autoridad femenina; al contrario de la distancia, del conocimiento difuso, de la combinación entre fantasía amenazante y realidad que contribuyen, desde el imaginario, a la construcción de la autoridad masculina –que, paradójicamente, parece ‘desautorizarse’ cuanto más se involucra; necesitando, en ese caso del acercamiento colegial, procesos de legitimación sustantiva al igual que las mujeres ‘femeninas’–” (Morgade, G., 2010).

“Mujeres” que tienen presiones también cuando militan activamente en el sindicato docente, un espacio hoy validado y extendido, pero que aún conserva una cierta impronta masculina, con la que las maestras sindicalistas tienen que lidiar.

Las docentes gremialistas están construyendo un saber político en tanto experiencia de mujeres, aunque creemos conservan el ocultamiento sobre las cuestiones de su sexualidad en el marco de las relaciones de género en los sindicatos. Sus cuerpos siguen siendo ocultados en su dimensión sexual, las tecnologías del poder y del yo que las constituyen, requieren cuerpos “no femeninos” (según las representaciones hegemónicas de género).

Las mujeres en el gremio docente históricamente se han ocupado de las tareas sociales, cuestiones “femeninas”: acción social, secretarías de la mujer, derechos humanos. Estas asignaciones y autoasignaciones coinciden con el estereotipo dominante y muchas veces resultan mecanismos discriminatorios que traducen relaciones de poder desiguales. En este sentido, la situacionalidad que estas maestras

sindicalistas le otorgan al ejercicio político gremial en sus vidas, sus vaivenes respecto de los ciclos de vida (hijos, familia, etcétera) atravesadas por la dictadura, el exilio externo o interno, hacen que se sientan más *militantes sociales* que *militantes políticas*. La separación entre las dos esferas comporta una jerarquía que coincide con la jerarquía de los sujetos que la materializan.

Las maestras sindicalistas producen rupturas con las regulaciones hegemónicas de género y generan nuevas prácticas que modifican las relaciones de poder entre los géneros al interior de los gremios docentes.

Además de luchar por el reconocimiento de la diferencia de poder entre los sexos, algunas sindicalistas, cuestionan las políticas de representación (Zattara, S., 20109).

Para ir cerrando, señalamos que estamos atravesando las tensiones de la ESI en un marco novedosamente crítico para las instituciones escolares.

Por una parte, el debate por la universalización se produce en un contexto de competencia con artefactos culturales, en particular los medios audiovisuales (la informática, las redes sociales, etcétera) y los medios de comunicación que configuran nuevos alfabetismos, producen nuevas formas de desigualdad en los puntos de partida y en los resultados y desafían a la capacidad de “motivar” e interesar, a las formas de la enseñanza y a la construcción de la autoridad pedagógica.

Nuevas formas de hegemonía, a partir de nuevas formas de circulación de información, de construcción de saberes y de relaciones saber/poder, interpelan también las premisas de la hospitalidad y la pluriglosia.

“Podemos plantear que las nociones acerca de ser estudiante que aparecen en la vida cotidiana de la escuela y en particular en las representaciones de “persona educada en sexualidad” se intercalan con los modos de ser joven en un contexto histórico que es caracterizado –desde los 90 hasta esta parte– con una crisis de la escuela secundaria, y una preocupación por la pérdida de sentido pedagógico y social de antes. La definición, la organización y los límites de las instituciones modernas aparecen como desbordadas, mostrando tensiones en torno a: a) el adentro y el afuera del espacio escolar b) la validación de conocimientos y el acceso a la información, c) el vínculo de autoridad y el saber entre lxs actores escolares, d) los límites de lo público y lo privado.

En relación a la ESI, una posible hipótesis a indagar en la investigación es que el corrimiento institucional deja librado no sólo al azar y a voluntarismos, sino también a la lógica de mercado que rige la cultura digital. Lógica que refuerza los estereotipos androcéntricos y heteronormativos, evidenciando el rol central de la escuela como espacio crítico de los “archivos de la cultura”. El principal desafío para la implementación efectiva de la ESI con perspectiva crítica no radica tanto en la persistencia de silencios sistemáticos por parte de los adultos y jóvenes, sino por el contrario, una fuerte superposición, saturación y desorganización de un discurso escolar de género que termina consolidando las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino, a la vez que obstaculizando una apropiación transformativa. Es decir que el problema no es que no se habla de sexualidad, si no

ésta aparece tensionada entre la lógica institucional y la de mercado predominante de la cultura digital, planteando una fuerte fragmentación y discontinuidad de sentidos sobre la sexualidad y por ende sobre la educación sexual (González del Cerro, C., 2014).

Sin embargo, la interpelación más relevante que tiene este proyecto en la educación es asumir, por una parte, que conocer los derechos no es sino una condición para ejercerlos y, por otra parte, que queda pendiente el enorme desafío de incluir la dimensión del placer en la pedagogía.

Decíamos con Jesica Baez, Gabi Díaz Villa y Susana Zattara (2011) en “¿Educación Sexual Integral para no discriminar, Educación Sexual Queer para disfrutar?”: apuntando a una pedagogía sexuada que ya no solamente promueva el conocimiento de los derechos sino que habilite el goce del propio cuerpo, la curiosidad y la posibilidad de incluir los afectos sin la intención de “controlar” lo que por definición es incontrolable.

4

Políticas educativas y ESI

Una de las primeras banderas del feminismo fue “lo personal es político”, contribuyendo fuertemente a perfilar y consolidar una tradición que discutió fuertemente que “lo político” fuese equivalente a “lo público” o “lo estatal”.

Desde esta concepción, lo político se expresa en la vida cotidiana, más allá y más acá de las instituciones formalizadas. Uno de los lemas del movimiento social de mujeres, en particular en sus versiones más críticas, ha sido “democracia en la calle, en la casa y en la cama” como potente expresión condensada. Así, esta tradición tendió a no reducir “la lucha política” a la disputa por el acceso a los instrumentos o el aparato del Estado, multiplicando los espacios sociales de participación.

Ahora bien, como es sabido, hay un debate aún no cerrado en la ciencia política entre los feminismos y los movimientos sociosexuales y “el Estado”. La relación ha sido históricamente contradictoria, no solo teórica y estratégicamente, sino también en el plano más difuso de las representaciones imaginarias. El feminismo creó en el estado a un sujeto imaginario con el cual dialogó, discutió, disputó. Y aún lo hace.

El feminismo liberal de los años sesenta y sobre todo los setenta en Estados Unidos entendía que la desigualdad en la condición social de las mujeres como grupo se debía, básicamente, a que el sistema democrático tenía “fallas”, corregibles en tanto tales. Más interesantes resultaron los aportes del feminismo crítico que definió al estado atribuyéndole características patriarcales fácilmente reconocibles. Por ejemplo, en la Argentina, el sistema legislativo que reguló la vida de las familias fue durante décadas un espejo del poder patriarcal: la “patria potestad” como exclusivo dominio del padre varón, la dependencia económica y civil de las mujeres o el doble estándar para el “adulterio” fueron algunas de las más crueles expresiones de la subordinación femenina sancionada mediante las normas jurídicas. A estas expresiones se agregan las formas de interpretación de las leyes que los jueces sostuvieron en el mismo marco y las escasas iniciativas transformadoras del poder ejecutivo en los periodos democráticos (con excepciones interesantes y contradictorias en los dos primeros gobiernos de Perón). Todas estas dimensiones que, si bien se han venido transformando desde 1983, entre otros, por la lucha del movimiento social de mujeres, le han dado por décadas al Estado una altísima concentración del ejercicio de la fuerza sexista.

No obstante, en ocasiones el movimiento fue quedándose fijado en una concepción a veces esquemática y “uniformizante” del Estado; en algunas versiones extremas se percibe un componente imaginario paternalista, en que oscila entre el “padre dador incondicional” y el “padre represor, explotador”, que siempre genera relaciones sin autonomía. En estos casos extremos, algunas de las expresiones del feminismo optaron por la militancia sin entrar en diálogo.

En síntesis, frente a las concepciones liberales que tiende a pensar en la posibilidad de que la democracia igualitaria es “posible” en el capitalismo, las expresiones del feminismo más críticas (aunque no radicalizadas) entienden que lo político es siempre una instancia de “lucha”. Pero, siguiendo a Chantal Mouffe (2007), no sería una lucha “antagónica” de la que solo se sale mediante la destrucción del/de la oponente, sino una lucha “agonística”, del estilo de las que los luchadores dedicaban al dios Agonio (sobrenombre de cualquiera de los dioses que presidían los juegos gimnásticos), en las que el combate mantiene la relación adversarial sin que ésta se transforme en una relación amigo-enemigo radical, absoluta.

En esta manera de entender lo político, para los feminismos y los movimientos sociosexuales orientados por la teoría “queer” (Butler, J., 2001), tanto los cuerpos como las estructuras son territorios de disputa; también lo es el Estado en tanto articulador de la política en general. Y muy centralmente lo es la política educativa en cuestiones de género y sexualidades ya que, en tanto campo de disputa de intereses sobre “los cuerpos y las mentes”, tiene expresiones y determinaciones específicas: actores políticos civiles y religiosos, actores políticos académicos, sistemas internalizados de creencias y valores en los sujetos particulares, intereses económicos, etcétera.

Ahora bien, es posible identificar una gran diversidad de actores políticos civiles y religiosos en la Educación Sexual Integral. La Ley de Educación Sexual nacional fue votada en 2006 después de un largo proceso de consultas, de discusiones y negociaciones.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley 26.150

B.O. 24/10/2006

Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.

Creación y Objetivos de dicho Programa.

Sancionada: Octubre 4 de 2006

Promulgada: Octubre 23 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

ARTÍCULO 1º. Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTÍCULO 2º. Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño;

Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTÍCULO 3º. Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ARTÍCULO 4º. Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTÍCULO 5°. Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTÍCULO 6°. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTÍCULO 7°. La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

ARTÍCULO 8º. Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;
- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;
- f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTÍCULO 9º. Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados.

Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y

preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;

- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTÍCULO 10. Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente.

La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

ARTÍCULO 11. Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a los cuatro días del mes de octubre del año dos mil seis.

Registrada bajo el N° 26.150

Alberto E. Balestrini. Daniel O. Scioli. Enrique Hidalgo. Juan H. Estrada.

Evidentemente, el texto de la Ley terminó siendo un conjunto mínimo de principios con dos definiciones fuertes: por una parte, una concepción integral de la sexualidad, estableciendo que abarca dimensiones físicas, psicológicas, históricas, culturales y éticas. Sin embargo, a diferencia de

otras leyes de mayor sentido programático, solo establece que el Ministerio de Educación “creará un programa...”. De alguna manera trasladó la discusión de los contenidos y los enfoques desde el poder legislativo al ámbito del poder ejecutivo. La política se trasladó de escenario.

El Ministerio, según establecía la Ley, convocó a un equipo de especialistas para elaborar documentos de apoyo al Programa Nacional que debía crear. Básicamente, para la producción de lineamientos curriculares. La comisión tuvo intensas discusiones, principalmente con los sectores de la Iglesia Católica que habían sido convocados. Finalmente, a pesar de la buena voluntad de todas las especialistas académicas, terminó habiendo dos documentos porque la Iglesia, como es habitual, logró incluir algunas de sus condiciones en el documento general y terminó proponiendo otro. Un enfoque centrado en una concepción del papel del estado que no se sostiene en ninguno de los tratados internacionales que ha firmado nuestro país.

Avanzado 2007, termina su labor la comisión y se produce una propuesta de lineamientos que recién en mayo de 2008 lograron ser votados por el Consejo Federal.

Desde entonces el Ministerio de Educación produjo una interesante serie de materiales de apoyo a docentes que van teniendo muy diferentes destinos.

Porque, y no es novedad afirmarlo, las políticas educativas son prácticas sociales complejas. Entre otras determinaciones, los sentidos de género hegemónicos que atraviesan a la política y a los actores políticos también están presentes en las políticas educativas. Mucho más aún cuando tienen como objeto central el diseño e implementación de formas concretas de entender al mundo y supuestos específicos acerca de cómo es o debe ser el “cuerpo” del sujeto pedagógico. Así, lejos de concebir a “las políticas” como un efecto directo de “la política”, desde el feminismo

y los movimientos sociosexuales se entiende que las políticas educativas vinculadas con las cuestiones de género y sexualidades tienen una importante serie de mediaciones que pueden fortalecer o desviar el sentido general de un proyecto.

En numerosas provincias, la ESI es objeto de oposición de parte de los actores tradicionales que, a pesar de tener diferente incidencia y autoridad según los casos, presentan una resistencia política y cultural que con frecuencia es virulenta.

Las expresiones del no cumplimiento de la Ley comienzan con una abierta oposición de las autoridades hasta el sistemático ocultamiento de los materiales enviados por el Ministerio.

Además, en los documentos se establece, adecuadamente, que el proyecto es intersectorial; sin embargo, no se prevé ni se presupuestan los recursos de tiempo y de financiamiento para la conformación de los equipos de trabajo entre sectores. El proyecto entonces se adosa a la ya abultada agenda de trabajo en las diferentes áreas. Esta cuestión no es menor: no solamente porque el proyecto viene a representar una “carga” adicional sino, y fundamentalmente, porque desconoce una conocida falencia del sistema educativo local que es la escasa o nula tradición de trabajo conjunto entre áreas. En general, el área de Salud o el área de Desarrollo Social acuden a las escuelas como ámbitos de atención desde sus propias lógicas; las escuelas por su parte, tienden a acudir a otras áreas solamente en términos de “solución a un problema” antes que en proyectos políticos de prevención y, cuando por lo general no tienen la solución inmediata, tienden a “confirmar” la visión de que están solas con todos los problemas sociales.

Por otra parte, otra omisión relevante en este proyecto se vincula con las anticipaciones respecto del trabajo con

lxs docentes. Aceptando desde los documentos la fuerte implicación valorativa y subjetiva de los contenidos propuestos, no se establece un programa de formación local y, menos, de acompañamiento o contención docente.

Las experiencias y las investigaciones tienden a señalar que la habilitación de la palabra en temas de sexualidad abre un repertorio de cuestiones frente a las cuales lxs docentes se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y, con frecuencia, información para orientar o inclusive defender en la vulneración de derechos.

Sin embargo, el actor político más poderoso y activo contra la incorporación del enfoque de género y de los derechos sexuales y reproductivos en la educación formal es la Iglesia Católica.

En 1995, una fuerte oposición en la discusión sobre los Contenidos Básicos Comunes, logró la eliminación del enfoque de género incluido en los documentos; en 2007, además de su activa oposición en el lobby político, con su documento oficial “Educación para el amor”, la Iglesia intentó, y aún lucha por ello, imponer su tradicional enfoque moralizante y atemorizante frente a la inminente implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Los materiales que se han producido desde diferentes editoriales del campo de la educación católica son vastos y, en varios casos, tienden a distorsionar el enfoque de la Ley de ESI. Entramos ya a otra dimensión de la construcción de las políticas que abarca a los actores que producen “las ideas”.

Existen también otros actores políticos académicos y producción editorial que hace a la ESI. Es de subrayar que “la sexualidad” es un campo de disputa en la academia. Durante décadas, o siglos podríamos afirmar, una vez consolidadas las “ciencias” frente a la religión y la metafísica,

la sexualidad fue patrimonio de la medicina y de las ciencias biológicas. La disputa no es menor, ya que el modelo hegemónico en la enseñanza de la sexualidad ha sido “compartido”, al menos desde su perspectiva dogmática, tanto por la religión como por las instituciones biomédicas.

Ahora bien, ya en términos de políticas de transformación escolar, existen algunas tradiciones en el campo del género y la educación, y en la llamada “educación sexual” que han sido indagadas sistemáticamente y se fueron transformando en propuestas para políticas educativas.

Desde hace un par de décadas existen algunos análisis críticos que operan como antecedentes. Hace ya dos décadas Gloria Bonder (1994), inspirada en los trabajos de Peggy McIntosh describió y propuso un modelo de “fases interactivas” para la progresiva transformación de los saberes propuestos en el currículum. Si una primera fase ha sido la “invisibilización” (de “las mujeres” en los primeros tiempos del feminismo, de las cuestiones de género, etnia y clase social en los desarrollos posteriores, de las sexualidades disidentes en la actualidad) la primera respuesta suele ser “añadirlas” en los programas de estudio. Así nació, entre otros, la historia “compensatoria” en las ciencias sociales, el “rescate” de las mujeres escritoras en la literatura y las mujeres astrónomas en ciencias naturales, y la misma psicología “de la Mujer”. Así se comenzó a “visibilizar” a los grupos “ausentes”, en general en su versión “extraordinaria”: “las grandes mujeres”, las “creaciones exóticas” de las etnias indígenas, las proezas de las personas con diferentes capacidades físicas, las extrañas peculiaridades de las clases subalternas... Una fase algo posterior pero superpuesta en parte con esta segunda en que se piensa a los grupos subordinados como “caso” ha sido pensarlos como “víctimas”... Ya desde una posición más militante por la justicia y denunciando las desigualdades, aparecerían modos de abordaje curricular

en los que se trabajan las formas de exclusión y “las luchas” de los diferentes grupos.

Sin embargo, un cambio curricular coherente con estos principios parte de una crítica a los saberes de referencia del currículum: así, se propone hacia el futuro una fase vinculada con la denuncia del androcentrismo y etnocentrismo de la academia seguida inmediatamente por otra centrada en la crítica a los modos de construcción y validación del conocimiento; es decir, el cuestionamiento de las disciplinas. Y ya no solamente se trata del conocimiento académico sino también del saber cotidiano de las mujeres, de los grupos indígenas, de los sujetos trans, etcétera. La última fase sería la construcción de un currículum que recoja la diversidad de la experiencia humana en todas las asignaturas.

Pero no es suficiente con la crítica de los procesos de construcción y selección de los saberes a trabajar en las aulas. Desde el movimiento de mujeres, a través de la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, y también desde los movimientos de educación popular latinoamericanos se iluminó otra dimensión de la cuestión: problema de la educación reside fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes que enfatizar el androcentrismo, sexismo o etnocentrismo de los saberes prescriptos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula (Piussi, A., 1989). Esta tradición planteó muy tempranamente lo insuficiente de un concepto de “igualdad” ligado a un “modelo masculino” y la necesidad de atravesar ese concepto con la categoría de “la diferencia”, para dejar emerger una nueva definición de la justicia que posteriormente Nancy Fraser (1995) conceptualizaría como de “doble sentido”: redistribución y reconocimiento. La pedagogía de la diferencia sostiene entonces que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho

a educarse/instruirse, puede dejar de ser una ficción si se reconoce a un orden educativo diferenciado. Esta experiencia de la pedagogía de la diferencia comparte algunas propuestas con la pedagogía feminista desarrollada en los Estados Unidos e inspirada fundamentalmente en Paulo Freire y el movimiento de la educación popular. Los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas: bell hooks (1999), con sus desarrollos respecto del cuerpo docente sexuado y Deborah Britzman (2010) en particular, que identifica tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo; la “crítica”, que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la “aún no tolerada”, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad). En *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres* en la Argentina, Alonso y Díaz (2003) plantean por su parte los componentes centrales de la crítica de los movimientos sociales (y en particular del movimiento social de mujeres) a la escuela tradicional moderna, enciclopédica y jerárquica.

Esta producción académica muy brevemente relevada viene siendo utilizada tanto en la investigación como en el diseño de materiales orientadores para las políticas.

Ahora bien, existe consenso en señalar que una mediación poderosa en relación con el currículum escolar son los textos y los materiales educativos que se publican de manera oficial o privada. En los últimos años comenzó a publicarse una creciente producción de materiales específicos dirigidos a docentes que, de alguna manera, devienen las traducciones más “reales”.

Sin embargo, es sabido que los capilares de la política educativa y, también, por qué no reconocerlo, de la reproducción del patriarcado, del sistema de clases, de la discriminación

en todas sus formas... son las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores. Los principales resultados señalan que, más allá de los principios teóricos que devienen declaraciones formales, en la actualidad y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral la temática de la “sexualidad” suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en “talleres” específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Lxs docentes interesadxs en la temática tienen escasos referentes académicos para incorporar el enfoque en sus clases. La investigación académica que integra los saberes de referencia no ha sido suficiente o ha estado totalmente ausente de su formación de base.

En el caso de las Ciencias Biológicas, el paradigma biomédico según el cual la sexualidad se estudia a partir de “aparatos” y “enfermedades” sigue vigente. En la Lengua y Literatura, el canon literario no se utiliza el acervo de autorxs y textos disponible desde el Programa ESI en la ciudad. En Formación Ética y Ciudadana, la formulación “derechos” humanos no llega a tensarse hacia los derechos sexuales y reproductivos porque no estuvieron presentes en la formación de base. En Historia, apenas se incorpora a “las mujeres” como “excepcionales” o como “víctimas” por desconocerse la historiografía que de manera creciente ha estudiado la vida cotidiana, las familias, las sexualidades, etcétera.

Pero la ESI no interpela solamente a los saberes sistemáticos de la formación sino, y tal vez más fuertemente, a los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personal en tanto cuerpos sexuados. En este sentido se eleva en grado extremo la observación del punto anterior: revisar sistemáticamente la resignificación del proyecto político y de las propuestas que llegan a producirse en

un sector atravesado por determinaciones de género y muy poco formado en estas temáticas.

A nivel escuela inicial o primaria implica registrar a las mujeres maestras enredadas en la telaraña ideológica de la “madre educadora” y burocrática del sistema piramidal con su lógica de “arriba-abajo”. Y en esa posición subordinada, una importante construcción (imaginaria casi siempre) de las familias como una amenaza para la inclusión de las cuestiones de sexualidades en la educación. A nivel escuela secundaria es necesario identificar una miríada de experiencias locales donde se producen y reproducen sentidos de género según materias, modalidades, turnos, etcétera.

Las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores colocan el cuerpo al esqueleto, llenan de contenido con el enfoque de la vida cotidiana a nuestras propuestas. Marcan los límites de las políticas y también enseñan a registrar el “sectarismo” academicista que suele aparecer cuando la militancia se transforma en autorreferente: en otras palabras, cómo se traduce en la vida cotidiana escolar, en cada aula, un “enfoque” cuando la formación de base de lxs interlocutorxs no lo contuvo.

La resignificación de “lo público” —que es uno de los mayores logros del feminismo— implica justamente la inclusión de las diferencias y las políticas de la ESI no pueden no ser sensibles a las fuertes diferencias en los sistemas de creencias y valores de lxs docentes.

Y para ir cerrando, dejemos planteado un tema. Es para reflexionar de qué modo un proyecto que nace inspirado en las demandas del movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales, plasmadas por ejemplo en sucesivos documentos producidos en conferencias nacionales e internacionales es reconocido como movimiento social, cómo acumula poder y predicamento en la sociedad. Una cuestión para pensar es que una política pública que aspire a

ser efectiva no puede “ser” feminista o “trans”, o militante de cualquier otro movimiento. Sí puede y debe tener una agenda o una perspectiva feminista o “trans” de mirar el mundo... pero no requerir ser militante para ser comprendida e implementada. En otras palabras, que el límite de la política sea sus propios dogmas...

Es evidente también que los modos microfísicos en que una política se encarna trascienden fuertemente a los grupos promotores e inclusive a la “duración” de las políticas llevadas adelante por los gobiernos. Las iniciativas vuelven en manifestaciones nuevas y con nuevo vigor. En nuestro país, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género hicieron mucho más por la ESI que muchos cursos de capacitación o muchos materiales específicos.

Así, tampoco esta política parte solamente de las controversias entre actores y producciones institucionales, de las “fuentes del currículum” y sus sucesivas recontextualizaciones ni inclusive solo de los procesos cotidianos de las aulas en las que se enseña y se aprende. En este caso al menos, también incide “la opinión pública”...

5

**Debates epistemológicos y metodológicos
de la investigación y la intervención educativa
en ESI**

La intervención docente en educación sexual desde una perspectiva de género no puede omitir que el proceso mismo de la enseñanza, como hemos visto en el punto 4, es una experiencia desde cuerpos sexuados. La investigación y creación de conocimiento tampoco puede escindirse de esos cuerpos.

El proyecto que da origen a este libro –y a la colección que integra– adopta la modalidad de investigación acción participativa que, reconociendo el carácter sexuado de todos los cuerpos implicados en la investigación, se caracteriza por: reflexividad feminista acerca de los supuestos básicos de la investigación; búsqueda sistemática y complejizadora de trato igualitario entre sujetos con posiciones institucionales diversas y jerárquicamente vinculadas; concepción de “conocimiento escolar” como una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber; concepción de “objetividad” como construcción intersubjetiva; desarrollo de acciones de intervención pedagógica y compromiso político con otros modos “semilla” en que se despliega el proyecto.

Así, se perfila una autoridad epistémica: las maneras válidas de “pararse” y colocar un punto de vista de quiénes

conocen, qué puede ser considerado como “creíble” y de quién o de quiénes provienen los conocimientos creíbles al investigar políticas educativas relacionadas con las relaciones de género y la construcción social del cuerpo sexuado. Nuestra investigación se ubica en un campo compartido con las tradiciones de construcción de conocimiento situado ya no “sobre” sino “desde” el trabajo de enseñar. Entre otros, la investigación de la práctica y las narrativas (auto) biográficas que tendieron a cruzar las memorias de las profesoras en tanto sujetos generizados y en tanto formación como enseñantes.

Así, se dieron importantes condiciones de partida vinculadas con la temática y nuestras propias posiciones personales y profesionales: investigadoras universitarias que rechazan la definición de “autonomía” de la ciencia como el rechazo a la influencia de los movimientos políticos, con militancia en la temática y reconocimiento de los valores que encarnan que, más que sostener una vigilancia epistemológica centrada en silenciarlos o controlarlos, llevan adelante una vigilancia tendiente a hacerlos explícitos para construir los modos metodológicos y técnicos de construcción del “dato” y su interpretación; profesoras-investigadoras con una importante apropiación de su propia condición de género, empatía con lxs jóvenes, incomodidad con el sistema, interés por profundizar su propio conocimiento a partir de los aportes del equipo de la universidad; profesoras-investigadoras e investigadoras universitarias militantes en diferentes grados que nos “encontramos” en una tarea común, es decir, formación y convicción previas.

El nuevo equipo que se conformó a partir de esta convergencia trabaja con una dinámica que podría caracterizarse según al menos los siguientes rasgos:

- Reflexividad feminista acerca de los supuestos básicos de la investigación. La investigación social orientada desde la perspectiva de género implica reconocer la dimensión descriptiva y también la dimensión crítica de la categoría. La dimensión descriptiva alude a que los objetos que se recortan para la indagación (las políticas, las prácticas, los cuerpos de la Educación Sexual) son aprehendidos desde un conjunto de herramientas teóricas que, en diálogo con la materialidad de las prácticas, los enmarcan en relaciones simbólicas que determinan y los determinan, que generan sentido y les dan sentido; la dimensión crítica alude a la denuncia sistemática de las relaciones patriarcales de poder. En otras palabras, el “qué buscamos allí” parte de una explicitación, como punto de partida, de que las regulaciones sobre la construcción social del cuerpo sexuado configuran y a la vez son configuradas por las prácticas (lo cual permite pensar en la agencia humana como margen de libertad entre diferentes opciones) y a la vez que existe un sistema sexogenérico que reduce esos márgenes de libertad. Y, por otra parte, retomando las críticas de Donna Haraway (1990) al esencialismo de algunas versiones de la epistemología feminista, que ese sistema no basta para constituirnos en sujetos con miradas comunes, de modo que también es necesario de manera permanente revisar y chequear el grado de acuerdo con los supuestos subyacentes.
- Búsqueda sistemática y complejizadora de trato igualitario entre sujetos con posiciones institucionales diversas y jerárquicamente vinculadas (la universidad y la escuela secundaria). Huelga subrayar que las definiciones institucionales, los requisitos y

las tradiciones que caracterizan al trabajo en la universidad han sido y son diferentes de las que conforman el trabajo de profesoras y profesores de escuela secundaria. Si bien la fuerte marca en la formación “disciplinar” ha caracterizado a ambos regímenes de trabajo (con una división estricta por áreas de conocimiento según reglas internas de cada campo científico), las formas de producción de conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas continúa caracterizada por una división social que podría aun caracterizarse como de “creación-aplicación”, siendo la primera una función propia de la universidad mientras que en las escuelas no quedaría más que “llevar a la práctica” los conocimientos creados en otra instancia.

- Concepción de “conocimiento escolar” como una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber. Baste como ejemplo notar que la división estricta entre “Ciencias Biológicas” e “Historia” tiende a dejar sin problematizar los modos en que las cosmovisiones epocales inciden en las formas de clasificación de los conocimientos biológicos. Ya en la década de los ochenta, Lewontin, Rose y Kamin (1994) en *No está en los genes*, ofrecen una visión de las raíces científicas y sociales de lo que denuncian como “determinismo biológico” de la sociobiología, analizando tanto los sesgos académicos como el papel que el sistema de valores y creencias hegemónicas ha tenido en la teoría. Los autores sostienen que el “racismo” y el “patriarcado” han marcado la mayoría de las hipótesis que orientan las explicaciones biologicistas que justifican genéticamente las desigualdades de estatus, riqueza

y poder y condenan al fracaso cualquier intento de reponer la justicia. Tomando como “dato” lo socialmente construido, se entiende que las desigualdades no solo son inevitables, sino que tienen una función relevante para la especie humana. Fausto-Sterling (2006) en su obra más reciente *Cuerpos sexuados*, y retomando los desarrollos de Judith Butler, apunta a demostrar hasta qué punto la búsqueda de la “base biológica” para la explicación de la homosexualidad estuvo y aún está teñida por las significaciones hegemónicas. A lo largo del libro, Fausto-Sterling se dedica a deconstruir los supuestos culturales dualistas que inspiran las clasificaciones biológicas en “dos sexos” hasta el punto en que algunas hormonas fueron catalogadas como “sexuales” (y por lo tanto diferenciadamente distribuidas en los dos sexos) negándose su presencia en todos los cuerpos y, por lo tanto, su neutralidad. En *Delusions of Gender*, un libro de reciente publicación en castellano (con el –mal– título *Cuestión de sexos*), Fine (2010) desarrolla con amplitud los baches, saltos forzados y sobre-interpretaciones que configuran los resultados del campo de las neurociencias, calificándolas de “neurosexismo”. Dice Fine (2010:26):

“Cuando seguimos el sendero de la ciencia contemporánea, descubrimos que hay muchas lagunas, presunciones, errores de metodología y profesiones de fe, además de alguna que otra reminiscencia del insalubre pasado. [...] La enorme complejidad del cerebro nos lleva a falsas interpretaciones y a conclusiones precipitadas.”

El libro se extiende en el análisis de un vastísimo número de artículos y publicaciones científicas así como en algunas de sus repercusiones periodísticas. En todos los casos, Fine presenta observaciones críticas que habilitan al menos la duda respecto de afirmaciones ultrageneralizadoras: por ejemplo, no se ha demostrado que el mayor nivel de testosterona incida en mejores resultados en tests de rotación mental a los siete años, no incrementa las destrezas de un niño de cuatro años para copiar la estructura de un edificio, o contar y clasificar, no incide en resolución de rompecabezas o rotación mental. Si bien algunos estudios dieron como resultado correlaciones directas y positivas, otros dieron otros resultados, lo cual impide por el momento realizar afirmaciones tajantes del tipo “las mujeres tienen dificultades para la geometría porque tienen menos capacidad de imaginar el espacio” (Fine, 2010:89), que algunos periódicos e inclusive publicaciones para docentes comenzaron a difundir. El “neurosexismo” que denuncia la autora se apoya en un importante sector de opinión pública ávido de comprobaciones para sus prejuicios: lo que no lograron los tests de la psicología cognitiva parece estar lográndolo la neurociencia.

“Una razón es que la neurociencia está muy por encima de la psicología en la jerarquía implícita de lo ‘científico’. La neurociencia, después de todo, conlleva el empleo de una maquinaria muy compleja y cara, además de que genera imágenes tridimensionales del cerebro que resultan muy atractivas. Los técnicos casi con toda seguridad llevan batas blancas. Y, para colmo, abarca la mecánica cuántica” (Fine, 2010:207).

- Concepción de “objetividad” como construcción militantemente intersubjetiva. Tal como establecimos en párrafos anteriores, las tradiciones del interpretativismo han tendido a sostener que si el mundo social está sostenido en una red de significaciones (aún con sus vacíos y sus tensiones internas), la investigación social no puede no tomar en cuenta ese primer nivel de construcción de conocimiento: la denominada “primera hermenéutica”. El enfoque feminista apela a la intersubjetividad en la segunda hermenéutica, es decir, en el proceso de construcción de las categorías teóricas que tienden a dar inteligibilidad a las prácticas. En otras palabras, el “qué pasó allí” no tiene una primera descripción pegada a las categorías locales y una segunda adscripta a las tradiciones académicas sino una sola descripción debatida y consensuada intersubjetivamente.
- Apertura y desarrollo de acciones de intervención pedagógica y alto compromiso político con otras articulaciones que integran los modos “semilla” en que se despliega el proyecto. Las investigaciones orientadas por las diferentes formas militantes de los movimientos sociosexuales se nutren y a su vez acompañan diferentes expresiones de praxis política que disputan los diferentes espacios donde las políticas se definen y resignifican. Son inspiradores los antecedentes de “investigación militante” de Borda (1986) y la etnografía activista de Denzin (2003). En nuestro caso, se trata de diseñar en conjunto clases de educación sexual en las diferentes áreas del currículum; pero también de intervenir en talleres de sexualidad en otras escuelas, en el debate público en caso de conflictos vinculados con la temática, en la producción de materiales educativos en diferentes soportes

(programas de televisión, radio, videos educativos, etcétera) en los cuales se tramitan y validan los resultados de la investigación “formal”, sistemática, enmarcada en las reglas académicas convencionales: un cronograma, una serie de productos comunicables en congresos y jornadas, libros, artículos en revistas indexadas, etcétera.

Así, en nuestra investigación la autoridad, o más bien, la autorización, surge de una compleja interrelación de sujetos, prácticas, métodos y técnicas que se triangulan (a la manera tradicional establecida en los manuales de investigación) teniendo en cuenta que “todxs saben”, “todxs actúan” y “todxs resignifican” las políticas de educación sexual. En otras palabras, si al decir de Britzman (2001), una de las principales referentes en la tradición de educación sexual que sigue nuestro equipo, “el modelo de educación sexual que tengo en mente está más próximo a la experiencia de la lectura de libros de ficción y poesía, de ver películas y del involucrarse en discusiones sorprendentes e interesantes, pues cuando nos involucramos en actividades que desafían nuestra imaginación, que propician cuestiones para reflexionar y que nos hacen ir más allá de la indeterminación del eros y de la pasión, siempre tenemos algo más para hacer, algo más para pensar”, la investigación orientada por los mismos principios de esa educación sexual no puede ceñirse solamente a un conjunto finito de técnicas, etapas en un cronograma, productos y publicaciones, ya que muchos de los contenidos de las clases, de las resonancias y de los “impactos” pueden acontecer en espacios que no son las aulas, en interacciones que no son las clases, en producciones que no son los trabajos prácticos o las pruebas escritas.

Si construir conocimiento es, en parte, producto de una definición anterior acerca de cómo se concibe a la “autoridad epistémica”, las investigaciones en educación orientadas por el movimiento feminista vienen perfilando (y hemos revisado en este trabajo) algunos rasgos del modelo, o modelos, de cómo construir el conocimiento, de cuáles son las maneras válidas de “pararse” y colocar un punto de vista de quienes conocen y, sobre todo, de qué debe ser considerado como “creíble” y de quién o de quiénes provienen los conocimientos creíbles al investigar políticas educativas relacionadas con las relaciones de género y la construcción social del cuerpo sexuado.

Ahora bien, si la autoridad epistémica tiñe la relación que docentes e investigadoras hemos tenido antes, durante y después con el conocimiento establecido académicamente, en la escuela se juega de manera clave. Al menos en dos dimensiones: por una parte, en la dimensión de la autorización a “ensayar” proyectos pedagógicos abiertos, inciertos, para los cuales, como dice Deborah Britzman, no solamente con frecuencia se aborda lo no conocido sino también lo no tolerado. Por otra parte, en el desborde de los límites disciplinarios propios de la división escolar del trabajo.

El modelo pedagógico hegemónico que estuvimos analizando en puntos anteriores, no solamente tendía a anticipar estática e idealizadamente las características de “el educando” y de “el educador”; también sostenía una manera de pensar al conocimiento escolar. En diferentes tradiciones, con diferentes formulaciones, palabras más, palabras menos, el conocimiento escolar era pensado como un conjunto de contenidos científicamente validados que las generaciones mayores consideraban valiosos para transmitir a las nuevas generaciones.

Difícil estar en desacuerdo con esa formulación tan general. No obstante, las formas institucionales en que

esta premisa fue traduciéndose tendieron a cristalizar los saberes científicos (quitándoles el rasgo profundamente científico de que se trata de hipótesis siempre provisionales) y tendieron también a que la visión de las generaciones mayores fuese la única fuente de selección de esos contenidos, en una operación de imposición de una visión de mundo (tal como revisamos en el punto 2), una sustitución de intereses infantiles y juveniles y en consecuencia una suerte de “expropiación de deseos” que con frecuencia terminó (y termina) en el llamado “fracaso escolar” (que, notablemente, aunque en su formulación parece que la escuela toma el guante y reconoce su fracaso, en la práctica fue la forma de nombrar las dificultades infantiles o juveniles de aprender y permanecer en la escuela).

Déborah Britzman (2001) plantea el desafío de la educación sexual:

“El modelo de educación sexual aquí propuesto exige mucho de las profesoras y de los profesores. En primer lugar, ellas y ellos deben estar dispuestos a estudiar la postura de sus escuelas y a ver cómo esa postura puede impedir o hacer posibles los diálogos con otros profesores y con estudiantes. Las profesoras precisan preguntarse cómo su contenido pedagógico afecta la curiosidad del/la estudiante y sus relaciones con lxs estudiantes. Ellas deben estar preparadas para la incertidumbre de sus exploraciones y para tener oportunidades para explorar la extensión y los sorprendentes síntomas de su propia ansiedad. Pero juntamente con el análisis de por qué la sexualidad es tan difícil de ser discutida en el contenido escolar, debe también haber una disposición de parte de las profesoras para desarrollar su propio coraje político,

en una época en que puede no ser tan popular sus-
citar cuestiones sobre el cambiante conocimiento
de la sexualidad. Esto significa que la sexualidad
tiene mucho que ver con la capacidad para la liber-
tad y con los derechos civiles y que el derecho a
una información adecuada es parte de aquello que
vincula a la sexualidad tanto con el dominio ima-
ginario como con el dominio público.

El tipo de invitación que tengo en mente no
incluye un lugar y un destino finales. Al contrario,
la exploración que se ofrece es una exploración que
puede tanto tolerar el estudio de las vicisitudes de
la vida y de la muerte como considerar la sorpresa
del dominio imaginario. El punto de partida es el
diálogo y la producción generosa de una sociabili-
dad que se niega a justificarse a través del consuelo
de la fijación de un lugar propio. La sexualidad es
cualquier lugar.

Para que estas conversaciones se tornen incluso
pensables en relación a la educación es preciso que
las educadoras y los educadores se vuelvan curio-
sos sobre sus propias conceptualizaciones sobre
el sexo, y al hacerlo, se vuelvan abiertos también
para las exploraciones y las curiosidades de otros
con respecto a la libertad del “dominio imagina-
rio”. Pues, cuando nos volvemos “pequeños inves-
tigadores del sexo”, estamos interesados en el estu-
dio de los placeres y en los tortuosos desvíos que
tenemos que hacer. Cuando podamos estudiar las
historias que el sexo provoca, las perversidades
que él puede imaginar y ejercitar, entonces, pro-
bablemente, nos comprometeremos también en el
estudio acerca de dónde el conocimiento entra en
colapso, se vuelve ansioso, es construido otra vez.

El currículum se mueve en dirección hacia lo políticamente perverso y la noción de erotismo de Bataille: el problema es entonces, formular cuestiones que puedan desestabilizar la docilidad de la educación.”

Si la educación sexual integral es una lucha por la validación de las preguntas que vale la pena hacerse en clase y una lucha por la validación de la habilitación de los silencios y las incertidumbres, entonces el proyecto ESI implica una interpelación epistemológica en un sentido mucho más amplio que el de la discusión académica.

La segunda dimensión epistemológica escolar que la ESI interpela es la organización de las materias escolares.

Tal como hemos anticipado, en el conocimiento escolar la división entre “materias”, que responde a disciplinas académicas establecidas –tradición que sesgó a la escuela secundaria en la Argentina en consonancia con la tendencia predominante en el momento de su creación– constituye uno de los límites más severos no solamente para entender la integralidad de la sexualidad en el enfoque de la ESI sino para construir formas de conocimiento complejizador.

La salida que desde hace algún tiempo se encontró para este problema es plantear para la educación sexual integral un tratamiento “transversal”. Entendemos que es una salida teórica interesante e inclusive en el próximo punto plantearemos algunas “posibilidades posibles”. No obstante, la experiencia lo ha mostrado, complejo para concretar en las formas organizativas de las escuelas en Argentina.

Es sabido que la división en materias representa intereses de campo que ni siquiera, en la mayor parte de los casos, se referencian directamente con las escuelas. Más bien se trata de disputas académicas en universidades y centro de investigación que, además de una lucha simbólica por

el prestigio de determinar los temas relevantes para la investigación, también disputan recursos económicos para solventar programas y proyectos.

También es sabido que “las materias” también representan una forma organizativa para el trabajo docente, sobre todo el que se organiza por hora cátedra. Y que la ausencia de posibilidades materiales de trabajo conjunto también atenta fuertemente contra la posibilidad de trabajar de manera coordinada.

En cierta medida, la respuesta curricular vigente para la ESI, con lineamientos para cada gran área del currículum está indicando que, aunque no lo hagan de manera coordinada, todas las materias escolares tienen algo para decir y hacer en torno de sus objetivos. Y que, sobre todo, todas las materias tienen preguntas para formularse en torno de las concepciones que transmiten y que refuerzan en relación con la construcción social del cuerpo sexuado.

6

¿Transversal? Límites y posibilidades

Una de las tensiones curriculares centrales de la educación sexual integral se vincula con su necesario carácter multidisciplinar.

Si bien en el nivel inicial y en el primer ciclo del nivel primario parece más posible trabajar alrededor de proyectos compartidos y problemas-eje que nucleen las actividades, presentaremos sintéticamente una alternativa que podrían incluirse en el segundo ciclo de la primaria y en el nivel secundario.

Transversal: El amor: Aventuras y desventuras de la experiencia amorosa

El amor es un sentimiento que los seres humanos experimentan de manera personal, es también un organizador cultural de las relaciones interpersonales, pasible de convertirse en fuente de múltiples desigualdades. El amor, como otros sentimientos, es sentido como expresión íntima de la persona. Sin embargo, aun así carga con huellas de una historia tanto biográfica como de la humanidad; y en este sentido es una construcción social, cultural e histórica. El amor como parte de la experiencia de vida humana,

se aprende: se aprende a amar y se aprende una concepción de amor.

Analizar, reflexionar e indagar en torno a este eje integrador a la luz de distintos campos disciplinares abona la posibilidad de reflexionar sobre los vínculos que se construyen durante la adolescencia: el enamoramiento, la amistad, y vínculos entre pares y adultos-as considerando los encuentros, desencuentros, ambivalencias, etcétera; fomentar la apropiación del enfoque de los derechos humanos como marco insoslayable donde inscribir las relaciones interpersonales y sociales; analizar las creencias, mitos, sentidos culturales en torno al amor y sus modos de expresión, a fin de ampliar el horizonte cultural y promover el cuidado del propio cuerpo y del otro como de expresión de amor y afecto.

Materia curricular: *Historia*

Propuesta 1: Amamos, amaron: las configuraciones del amor en la historia

Los sentimientos, las relaciones de afecto comienzan a ser objeto del campo de la historia desde la particular influencia de la escuela francesa de los Annales, una orientación historiográfica que se nutre de la alianza con otras Ciencias Sociales: Antropología, Sociología, Demografía principalmente.

En particular, los desarrollos acerca del “amor romántico” que parece predominar en nuestros tiempos, producto de la Modernidad, muestran cómo éste se organiza en lucha con las tres imágenes que portaba el “amor cortesano”: adulterio, imposibilidad de completarse y la desigualdad explícita entre varones y mujeres. El mito del

amor romántico enfatizó, por el contrario, la unión de la mujer y el varón como elección libre entre iguales que deciden poseerse recíprocamente. Este “nuevo amor” se caracterizará entonces por ser razonable, delimitado bajo nuevos códigos dónde se enfatizará el recato, buen juicio y obediencia de la joven; y una moderada demostración del joven –quien además gozará de las prerrogativas de un indulgente código moral respecto de la fidelidad–.

En el nuevo ideal de matrimonio, el amor se presenta como “pasión”, opuesta al “interés” propio de los casamientos por conveniencia o acordados entre familias, y también como el fundamento de la reproducción y por lo tanto, de la familia.

1.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Trabajo con películas (o bibliografía) referida a los vínculos personales en diferentes momentos históricos: caracterizar y describir el momento en sus aspectos políticos, sociales, económicos y culturales y los significados de sexo género en cada uno de los momentos señalados.
- Analizar las características de los vínculos que mantienen, las características socio-históricas de los distintos momentos históricos y la concepción de amor imperante.
- Debate-foro en torno al eje: “Amor ¿un sentimiento innato humano?”

1.b. Orientaciones para la intervención docente

Si bien el amor es un sentimiento que experimenta cada persona de manera individual será importante enfatizar que es también un producto de acuerdos y valores que

cada sociedad construyen en un tiempo y espacio. Las formas de expresar el amor así como la concepción de qué es el amor varían en los distintos momentos históricos y adquieren sentido, al comprender las relaciones sociales, y por ende de poder, en la cual está inmerso. Las intervenciones del/a docente deberían desplegarse en este sentido, apoyando una lectura tendiente a desnaturalizar y contextualizar los fenómenos sociales. Particularmente, las desigualdades de género imperantes.

Al momento de organizar el debate-foro, será necesario también, que el/la docente fomente un clima de respeto, habilitando la palabra de cada unx de lxs estudiantes. Y que estimule, además, una participación que tenga por base argumentos y no solamente opiniones. Para ello, se recomienda realizar varias actividades previas, tales como: buscar casos en la historia, apelar a estadísticas, recopilar artículos periodísticos, ver películas históricas.

Propuesta 2: La invención del amor materno

La Modernidad trae consigo la asignación de roles diferenciales para los varones y las mujeres, acordes a las necesidades políticas, económicas y sociales. La familia deja de ser una unidad de producción-reproducción; estas esferas pasan a contextos diferentes: producción-fábrica / reproducción-familia, consolidándose de alguna manera la división sexual del trabajo. El lugar de la reproducción queda a cargo de la mujer, que en tanto esposa y madre debe postergarse a “sí misma” a favor del otro: el marido y lxs hijxs, dedicándose al trabajo doméstico—como servicio amoroso que invisibiliza el valor económico— y a la crianza diferencias de sus hijxs. Responsable de preservar la estabilidad y articuladora del afecto

del seno de la familia, la mujer se constituye en “reina del hogar”. El lugar de la producción queda a cargo del varón. Él en tanto proveedor se retira de la escena familiar quedando su autoridad mistificada.

El amor materno se asentará sobre la ecuación Mujer=madre. Ser mujer implicará necesariamente ser madre. Nuevas prácticas comenzarán a instituirse, entre ellas aquellas relativas a la lactancia, y los cuidados con sus hijxs.

2.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Presentar a lxs estudiantes reproducciones de pinturas de diferentes épocas, o de fotografías de diferentes lugares, recogiendo en un papel afiche o en el pizarrón las primeras impresiones en torno a ellas: qué sensaciones surgen al mirar las pinturas, quiénes son las personas que allí se representan, qué se intenta transmitir. Anotar estas primeras ideas con el fin de cotejar luego con el trabajo realizado en análisis exhaustivo.
- Distribuir las pinturas en pequeños grupos. Pedir a lxs estudiantes que reconstruyan el contexto socio-histórico en el que se produce la obra. Algunos ejes para tener en cuenta: continente, país, región; año; aspectos económicos, culturales, sociales; características de la vida cotidiana; características de la organización social (grupos sociales y funciones); significados de sexo género que se insinúan.
- Indagar quién es el/la autor/a de la obra y la corriente artística en la que se inscribe.
- Sistematizar información sobre los siguientes ejes: ¿qué era una “madre de leche”?; ¿quiénes eran

las nodrizas?, ¿cuál era su rol?; ¿quiénes eran las madres?, ¿cuál era su rol?

- Indagar las prácticas habituales entorno a la lactancia en el contexto cercano así como también en otros países / ciudades / comunidades en la actualidad. Algunos interrogantes para acompañar la indagación: ¿quiénes amantan?; ¿por cuánto tiempo?; ¿qué beneficios trae la lactancia?
- En la puesta en común de las diferentes actividades, poner en discusión las frases: “Madre hay una sola” y “Patente prueba de la sabiduría divina en el dolor inicial de la maternidad, que advierte claramente a la mujer de su destino. Ser madre es destruirse para erigir un provenir mejor. En este sacrificio reside la más alta sublimidad y la más pura belleza de la mujer” (Constancio C. Vigil).

2.b. Orientaciones para la intervención docente

La leche humana no es solamente una secreción producto de la biología y fisiología humana, ni mero alimento del recién nacido/a. Las significaciones y representaciones en torno a ella han variado en la historia y en las distintas sociedades. Indagar tales sentidos, conduce necesariamente a reflexionar la relación cuidador/a-lactante y la noción de amor materno. Las intervenciones del/a docente deberán dirigirse en torno a favorecer una mirada desnaturalizadora de las prácticas en torno a la maternidad.

Al momento de organizar el debate-foro, será necesario también, que el/la docente fomente un clima de respeto, habilitando la palabra de cada unx de lxs estudiantes. Estimule, además, una participación que tenga por base argumentos y no meras opiniones. Para ello, se recomienda

incentivar a los estudiantes a incluir en sus argumentaciones las reflexiones y análisis de las actividades realizadas hasta el momento.

Materia curricular: *Formación Ética y Ciudadana / Educación Cívica*

Propuesta 3: Legislar sobre el amor: el derecho de familia

Las políticas de familia no son un grupo definido, dentro de ese concepto se incluye todo aquello que afecta a las familias: la legislación sobre bienestar social, las políticas de los servicios sociales, regulaciones al impuesto sobre la renta, disposiciones en los códigos penales y civiles que definen quién es responsable de qué, y etcétera. Éstas, junto con otras políticas, constituyen lo que generalmente llamamos “Derecho de familia”, aunque no siempre todas se tomen en cuenta, y aunque a veces se contradigan entre sí.

Sin embargo, el núcleo duro del Derecho de familia remite al concepto de una familia natural, expresado en la tendencia a tratar a la familia como una estructura monolítica, enfatizando la uniformidad de la experiencia y la universalidad de la estructura y las funciones, sobre la diversidad de experiencias, estructuras y funciones, o cuando se confunde una estructura particular con el cumplimiento de ciertas funciones. Esto se da cuando una persona argumenta que un tipo particular de familia (por ejemplo, una adulta y un adulto heterosexuales y su prole biológica o adoptiva) es la “mejor” forma de familia para lidiar con cualquier problema que se haya identificado, en lugar de examinar cuáles tipos de estructuras podrían más efectivamente habérselas con los problemas identificados.

En la medida en que la legislación vigente sobre la familia otorga ciertos derechos civiles, sociales, y económicos, a sus miembrxs, el no reconocimiento legal de los vínculos familiares, vulnera los derechos de algunos sujetos.

3.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Analizar imágenes de “familia” en revistas, diarios, libros de texto. Reconstruir, a partir de las imágenes que lxs estudiantes hayan traído y las aportadas por el/la docente, qué es una familia: quiénes son miembrxs de la familia, qué roles cumplen, quiénes forman parte de la misma familia y por qué; quién/es obtiene/n y administra/n el dinero, quién/es decide/n qué y cuánto se compra cotidianamente y en las compras grandes; quién/es hace/n las tareas domésticas, quién/es se encarga/n de las tareas de cuidado de las personas dependientes (niñxs, ancianxs, enfermxs).
- Proponer a lxs alumnxs, en forma grupal, elaborar entrevistas breves para realizar a agentes de los distintos sectores estatales (sistema educativo, sistema de salud, fuerzas de seguridad, etcétera) acerca de la necesidad de la presencia de los progenitores de una persona en ciertas situaciones (¿cuáles?, ¿por qué?) y de quiénes puede reemplazarlos en caso de ausencia de los mismos (¿qué requisitos se le exigen?).
- Analizar la legislación citada en las entrevistas realizadas, y la legislación nacional vigente referida al Derecho de Familia. Foro-debate: en forma grupal, lxs estudiantes analizarán un caso para exponer al resto del grupo. Cada grupo presentará su caso al grupo total, y se confrontará con la legislación

referida a Derecho de Familia, teniendo en cuenta la jerarquía jurídica, las contradicciones o los vacíos legales, y la jurisprudencia.

3.b. Orientaciones para la intervención docente.

Será necesario que el/la docente fomente un clima de respeto en el grupo, cuidando que las exposiciones de los casos sean claras, interviniendo con preguntas, datos o explicaciones relevantes y pertinentes. El debate es el momento de recuperar las hipótesis de lxs estudiantes sobre la familia, apuntando a desnaturalizar el estereotipo de la familia, mostrando que los supuestos acerca del amor conyugal, parental y filial sobre los que se apoya muchas veces no existen.

Será importante habilitar la palabra de todxs y cada unx, estimular la participación y la reflexión sobre las propias creencias y experiencias, y ayudarlx a relacionar sus propias historias familiares con la legislación, teniendo en cuenta que pueden dispararse cuestiones íntimas o conflictos personales que, por su carácter particular, deberían ser atendidos por otras instancias de apoyo de la escuela (defensorías, centros de salud, etcétera).

Propuesta 4: El amor como excusa: la violencia sexual

Los estereotipos de género respecto a las sexualidades juveniles llevan a aceptar, justificar, y hasta valorar prácticas y comportamientos sexuales de riesgo, tanto para unx mismx como para lxs otrxs.

El supuesto biologicista acerca de la sexualidad masculina como irrefrenable e incontenible, sumado a las miradas sobre el cuerpo femenino que lo ubican en el lugar de

la tentación y la provocación, llevan a naturalizar y legitimar algunas prácticas y modos de intercambio sexuales que no respetan los sentimientos, sensaciones, y a veces ni siquiera los cuerpos de algunos sujetos. Dichas prácticas son violaciones a los derechos humanos.

En particular, en la Argentina, las investigaciones muestran que la mitad de las chicas llega a su primera relación sexual bajo algún tipo de presión: la coerción en la primera vez de las chicas va desde el supuestamente inocente “me convenció”, hasta la violación por medio del uso de la fuerza física. El amor no es ajeno a esta cuestión: usado como excusa para el asedio –“conquista”–, el control –“fidelidad”–, y manipulación –“pruebas de amor”– del otrx, abona el terreno de las desigualdades de género.

4.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Analizar la película Mooladé. Reconstruir el contexto socio-histórico que presenta la película. Algunos ejes para tener en cuenta: continente, país, región; año; aspectos económicos, culturales, sociales; características de la vida cotidiana; características de la organización social (grupos sociales y funciones); significados de sexo género que se insinúan. Identificar en qué consiste la “purificación” y los argumentos que se exponen a favor y en contra de esa práctica. Debate dirigido: dividir al grupo en dos subgrupos, uno representará argumentos a favor de la práctica de la ablación de clítoris, y el otro en contra.
- Buscar y analizar investigaciones acerca de las prácticas sobre los cuerpos de las mujeres en diferentes culturas. Ídem sobre los cuerpos de los varones y sobre los cuerpos con genitalidad no

unívocamente legible. Reflexionar acerca del respeto por las emociones del otrx y sobre la cuestión del “relativismo cultural”.

- Buscar y analizar casos de gran difusión pública de violencia en el marco del noviazgo y/o en el mundo doméstico.

4.b. Orientaciones para la intervención docente

Durante el debate, es importante que el/la docente objete las meras “opiniones”: las argumentaciones requieren fundamentación. El/la docente deberá estar atento para intervenir problematizando las prácticas culturalmente aceptadas que no respeten los derechos humanos de las personas (o de algunas personas) y haciendo énfasis en los acuerdos normativos de protección de derechos que la legislación ofrece en este momento histórico.

Con respecto a las investigaciones sobre la Argentina, será necesario escuchar con sensibilidad para detectar casos que merezcan una atención particular, en un espacio más íntimo que el del aula. Es posible que surjan situaciones de conflicto o resistencia, que demandarán del/a docente un cuidado especial en las formas de intervención para que nadie se sienta acusadx, o puestx en evidencia.

Materia curricular: *Antropología, Sociología*

Propuesta 5: Un amor para varones, un amor para mujeres, un amor para viejxs, un amor para jóvenes...

El doble estándar moral en relación a la sexualidad se evidencia con claridad en la representación e imaginarios instaurados en relación fidelidad y el amor. De manera tal

que se suele afirmar “que las mujeres son más sentimentales” “sienten más amor”, y que los varones –en cambio– “son infieles por naturaleza”. Un requisito de la masculinidad hegemónica a viva estos sentidos: la virilidad se demuestra siendo “activo”, y de allí una actitud compulsiva hacia el sexo.

El amor en tanto construcción social en arreglo a los valores, estereotipos, prejuicios que una sociedad instituye, se organiza, también en función de estos. De manera tal que así, como existen expectativas, roles, imágenes diferenciales –muchas de las cuales pueden ser leídas en términos de desigualdad– entre varones y mujeres, se construyen también, modos de sentir diferenciales entre unos y otros.

Se propone entonces indagar en los modos de sentir el amor de varones y mujeres, junto con ello reflexionar las desigualdades que allí se construyen a fin de dar oportunidad del conocimiento de unx mismx, la posibilidad de la expresión, valoración de los propios sentimientos, ampliando el horizonte cultural y el respeto de los otrxs.

5.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Realizar una encuesta en torno a las opiniones, ideas, representaciones sobre el amor: ¿qué es el amor?; ¿qué es enamorarse?; ¿qué cosas se hace por amor?; ¿en qué momentos de la vida sentiste amor? La encuesta se debe realizar a personas de distintas edades, de distinto sexo, y de diferentes ámbitos (familia, escuela –compañerxs, profesorxs, auxiliares, etcétera, barrio –amigxs, mujeres de distintas edades, varones de distintas edades–). Debatir los aspectos comunes y los no comunes.

- Analizar algunas películas: *Elsa y Fred*, la vida de Adèle.
- Analizar mitos y prejuicios respecto de las diferencias entre varones y mujeres (“¿los varones son infieles por naturaleza?”, ¿las mujeres se enamoran más?) y respecto de las generaciones (¿el amor acontece solamente en la juventud?).

5.b. Orientaciones para la intervención docente

Las intervenciones del/a docente deben tender a analizar las diferencias y similitudes de las concepciones, sentidos que distintas personas atribuyen al amor. Junto con ello, reflexionar sobre las prácticas amorosas desiguales sustentadas en prejuicios que “naturalizan” diferencias culturalmente construidas y que sustentan una doble moral sexual o que obturan a la experiencia amorosa en diferentes momentos de la vida.

Al momento de organizar el debate-foro, será necesario también, que el/la docente fomente un clima de respeto, habilitando la palabra de cada unx de lxs estudiantes. Estimule, además, una participación que tenga por base argumentos y no meras opiniones. Para ello, será conveniente promover en lxs estudiantes el uso de las reflexiones y análisis realizados en actividades de otras instancias.

Materia curricular: *Lengua y literatura*

Propuesta 6: Cantando canciones de amor

Es indudable la existencia de una íntima relación entre la cultura y el lenguaje: el lenguaje es el objeto y el vehículo de la cultura. De modo tal que el estudio de las distintas

manifestaciones lingüísticas permite la comprensión de la misma cultura. El análisis de los textos de las canciones nos acerca, entonces, a los modos de pensar, de vivir, de sentir de las sociedades.

Se propone entonces el análisis del texto de distintas canciones con el objeto de profundizar las formas vivir de los hombres y las mujeres de una determinada cultura. En una cultura donde no se registra la existencia de un sujeto femenino podríamos concluir que o no existen las mujeres o estas no son vistas como sujetos en dichas culturas. Al mismo tiempo el uso de un lenguaje que prescinde del sujeto femenino consolida y proyecta hacia el futuro en donde la mujer no vale lo mismo que el varón.

6.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Pedir a lxs estudiantes que traigan canciones que a su criterio tengan por temática principal el amor. En pequeños grupos analizar cómo se describe al amor, quiénes son lxs protagonistas, qué elementos componen la historia de amor que allí se narra, significados de sexo género que se insinúan.
- Analizar canciones “de amor” de diferentes épocas y geografías: qué problemáticas despliegan, qué aspectos del amor indagan cada una de ellas.

6.b. Orientaciones para la intervención docente

Estimular una lectura crítica de las canciones propuestas por los/as estudiantes, enfatizando la contextualización de las mismas y el análisis de las imágenes y sentidos que evocan.

Materia curricular: *Psicología, Filosofía*

Propuesta 7: Los vínculos primarios en la construcción de la identidad y la autoestima

Los desarrollos elaborados por las escuelas inglesa y francesa del psicoanálisis, así como las reelaboraciones posteriores desde los enfoques culturales, han ido iluminando aspectos de la constitución subjetiva de las personas que muestran la importancia del otro en la estructuración psíquica, base del posterior desarrollo afectivo, cognitivo y social.

En discusión con las concepciones biologicistas que asignan la identidad de género de las personas el carácter de “natural” consecuencia de la posesión de genitales masculinos o femeninos, hoy en día, es dable sostener que el deseo de ser femenino o masculino se juega en las tempranas experiencias con el/la otrx de los cuidados, en un juego complejo de identificaciones, duelos y represiones que no es posible modificar a voluntad, ya que se inscribe en el plano de lo inconciente.

7.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Analizar de las películas “Mi vida en rosa” y “XXY”. ¿Qué conflicto/conflictos se desarrollan en las películas? ¿Qué temáticas son incluidas en la película? Describir a los personajes principales y sus relaciones.
- Debate-foro: La identidad, ¿se nace o se hace? Elegir escenas o frases de la película, o de la vida cotidiana, que puedan dar cuenta alguno de los polos.
- Reflexionar acerca de cómo se construye la identidad de género mujer y la identidad de género

varón. ¿Qué lugar ocupa el sustrato biológico del cuerpo (cromosomas, gónadas, genitales)? ¿Qué lugar ocupan los vínculos con los otros y las otras? Confrontar los argumentos de lxs estudiantes con investigaciones y notas acerca de las personas intersex.

7.b. Orientaciones para la intervención docente.

Las intervenciones del/a docente estarán dirigidas a desmitificar —y desestigmatizar— la homosexualidad y la transexualidad. Será necesario introducir conceptos clave de la teoría psicoanalítica para la comprensión de la constitución subjetiva de la identidad de género y la sexualidad de las personas en la primera infancia, sin embargo, es importante tener presente que se apunta a avanzar en la comprensión de la incerteza de los resultados y consecuencias de estas primeras experiencias. El/a docente deberá presentar ejemplos y explicaciones que ilustren los procesos de construcción de la heterosexualidad, mostrando cómo se asienta en los vínculos primarios, y no en la posesión de genitales masculinos y femeninos. Es necesario estimular la reflexión sobre la patologización del deseo no-heterosexual como una de las tantas formas de discriminación.

Materia curricular: *Biología, Educación para la salud*

Propuesta 8: Cuidarse es quererME... y quererTE

Uno de los obstáculos para la prevención del VIH-SIDA e ITS, y el embarazo no deseado es la falta de información. Subsisten, todavía hoy, mitos y creencias falsas acerca de

los riesgos de embarazo en la primera relación sexual, por ejemplo.

Sin embargo, uno de los mayores obstáculos para el ejercicio de una sexualidad segura son los significados hegemónicos con respecto a la pareja: la prevención no puede pensarse separada de la fidelidad.

Al interior de la pareja, el uso de preservativo se vuelve insostenible, ya que el supuesto es que ambos son fieles, y fidelidad significa, en este contexto, exclusividad sexual.

En conjunción con la doble moral imperante, han hecho estragos en nuestras sociedades: las estadísticas muestran que el grupo más afectado en los últimos años por la transmisión de VIH son las mujeres jóvenes heterosexuales, con pareja estable. En el marco de una relación de amor y confianza, no hay interés en usar preservativo, o no hay posibilidad de exigirlo. En cualquier caso, la mayor vulnerabilidad de las mujeres frente al VIH constituye una fuerte desigualdad de género.

Por otro lado, lxs niñxs cuyas madres vivían con VIH en la década del ochenta (momento en el que surge la epidemia en nuestro país), son jóvenes y adolescentes hoy en día: muchxs de ellxs no saben que viven con VIH. Se vuelve urgente, entonces, que los y las chicos y chicas comprendan que el riesgo de transmisión de VIH es real, es ineludible: nadie puede saber, ni siquiera de sí mismx. El corolario es la necesidad de usar preservativo en todos los encuentros sexuales que incluyan contacto genital, como forma de cuidar de sí mismx, pero también, como forma de cuidar de lxs otrxs.

8.a. Actividad posible (una o varias clases)

- Organizar un Juego de azar. Consigna: Cada participante infla su globo. A dos participantes, en secreto,

- se le entregan dieciséis tarjetas a cada uno; el juego consistirá en intercambiar globos, en cada intercambio entregarán la mitad de sus tarjetas, e indicarán al que las recibe que debe hacer lo propio en el próximo intercambio: todos los que posean tarjetas deberán entregar la mitad a la persona con la que intercambia el globo. El intercambio se realiza cada vez que la coordinación dice *cambio* y es voluntario: quienes no quieran cambiar, pueden hacerlo y seguir jugando.
- Plenario: luego de varios cambios se sientan todos en ronda, y se explica que las tarjetas de color representan el VIH, las dos personas que tenían tarjetas al comenzar el juego viven con el virus y los intercambios de globos representan relaciones sexuales sin preservativo (o intercambio de agujas infectadas). Pedir a los-as estudiantes que expresen: ¿qué sienten al enterarse de lo que representa el juego? ¿Cuántas personas vivían con virus al terminar el juego?, ¿en cuántos encuentros sexuales (cuántos *cambio*)? Si hubiesen sabido qué representaba el intercambio de globos, ¿qué hubieran hecho? Si los encuentros sexuales hubieran sido con sus parejas ¿qué hubieran hecho? ¿Piensan que las personas que viven con VIH no pueden tener encuentros sexuales, o no pueden tener pareja?

8.b. Orientaciones para la intervención docente

El juego apunta que lxs estudiantes vivencien el riesgo de transmisión de VIH, y puedan reflexionar sobre la capacidad de decisión de cada persona. El/la docente intervendrá alentando a que todxs expresen las sensaciones que les generó el juego, enfatizando la reflexión acerca del lugar en que se coloca a la persona que vive con

VIH: pueden generarse situaciones de conflicto y resistencia cuando aparece el miedo, y será importante que el/la docente lxs contenga, si es necesario, para avanzar luego en la reflexión sobre los propios actos y creencias, y cuándo constituyen un acto de discriminación.

Las intervenciones apuntarán también a concientizar a lxs estudiantes acerca de la necesidad de usar preservativo en todos los encuentros sexuales que impliquen contacto genital, mostrando cuáles son las prácticas sexuales que implican riesgo de transmisión de VIH (y otras ITS), y cuáles no. Y que las relaciones sexuales coitales no siempre se realizan en un contexto “amoroso” desde los cánones hegemónicos, pero que siempre deben realizarse en un contexto ético y amoroso del cuidado de sí.

7

Recursos

Programa de radio **“Toda educación es sexual”**⁹.

Temas de cada programa:

1. ¿Que entendemos por educación sexual integral?

Entrevista a Graciela Morgade: Cómo las prácticas educativas, por acción u omisión, emiten mensajes alrededor de cómo vivir el cuerpo y de cómo construir una subjetividad sexuada; límites del modelo “biomédico” preventivo en educación sexual y el enfoque integral que propone la Ley 26.150 sancionada en el 2006.

Secciones:

Recursos, Agenda y columna de humor con Liliana la Lesbiana Liviana.

Libros recomendados:

MORGADE, Graciela (comp., 2011) *Toda educación es sexual*, Editorial La Crujía, Buenos Aires.

9. <http://www.radiotodaeducacionesssexual.blogspot.com.ar/>

2. Abordaje de la Educación Sexual Integral en Historia

Relatos de estudiantes de 5° año sobre una actividad realizada para la feria de ciencias de su escuela acerca de biografías de científicos (¿as?).

Entrevista a una profesora de Historia de una escuela secundaria, Mariana Noce, y a la investigadora en historia y género, Karina Felitti, sobre los aportes de la historiografía feminista y los cambios en el campo de la Historia a partir de esos aportes.

Recursos hipervinculados:

DE GOUGES, OLYMPE. *Declaración de la Mujer y la ciudadana*.

Unitario de Canal Encuentro: *Mujeres: Lo personal es político*.

Unitario de TDA (Televisión Digital Abierta): *Historias Clínicas*.

Libros recomendados:

FELITTI, Karina, ELIZALDE, Silvia y QUEIROLO, Graciela (coord., 2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*, Libros del Zorzal. Buenos Aires.

BAZÁN, Osvaldo (2004) *Historia de la homosexualidad en Argentina*, Editorial Marea. Buenos Aires.

BARRANCOS, Dora (2010) *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

LOBATO, Mirta (2007) *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*, Edhasa, Buenos Aires.

Películas recomendadas:

Rosa Patria, un documental sobre Néstor Perlongher y su militancia olvidada, dirigido por Santiago Loza.

3. Abordaje de la ESI en Lengua y Literatura

Experiencias de las profesoras Victoria Arias y Mónica Melo y muchísimos libros y formas de leer clásicos desde una perspectiva de género.

También Liliana la Lesbiana nos trajo una reflexión sobre el lenguaje sexista y todas las estrategias posibles para visibilizar y resistir su violencia simbólica.

Recursos vinculados:

Blogs escolares de Victoria, con más enlaces para utilizar:

<http://cuidarnosquerernos.blogspot.com.ar/>

<http://saberesmiderecho.blogspot.com.ar/>

Lineamientos curriculares de ESI.

4. Universidad, política y sexualidades

El vínculo entre la universidad y políticas educativas, específicamente sobre la sanción de la Ley ESI.

Entrevista a la investigadora Luciana Lavigne sobre su trabajo de doctorado y a Rafael Blanco sobre experiencias estudiantiles en el ámbito universitario.

Relatos de Graciela Raele y Andres Malizia, estudiantes y participantes de proyectos de extensión universitaria de ESI y del Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (CIDAC).

Recursos hipervinculados:

Centro de Investigación y Desarrollo para la acción comunitaria.

Centro de documentación Mariposas Mirabal.

Libro recomendado:

ELIZALDE, SILVIA (2011) *Jóvenes en Cuestión. Configuraciones de género y sexualidades*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

5. Aborto

Gran programa sobre aborto: información, recursos, estadísticas y una entrevista a la activista lesbiana feminista Verónica Marzano. También el primer informe elaborado por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, con una entrevista a Jimena Gallo y Malena Buseti.

Manual:

Todo lo que querés saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas.

Línea del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

6. Nivel Primario

Estrategias. Recursos. Rol de Directivos. Rol de Familias. Proyecto Institucional. Y lxs niñxs de hoy. Eso y mucho más en el programa dedicado a pensar la ESI en Nivel Primario. Conversamos con Esteban Sottile y Julio Pasquarelli sobre la experiencia de la escuela Mariano Acosta.

Recursos:

Libros infantiles:

PAULUZZI, Liliana (2009) Colección Mi Sexualidad. Librería de Mujeres Editoras.

Láminas y videos producidos por el Programa Nacional ESI.

7. Educación de jóvenes y adultos

Entrevista a profesoras y estudiantes del Bachillerato popular para jóvenes y adultos “Miguelito Pepe” perteneciente al MOI (CTA). Nos contaron cómo trabajan temáticas de género y sexualidad desde la educación popular. También escuchamos a Claudia Korol de *Pañuelos en Rebeldía*, sobre las experiencias desde los Movimientos sociales, el abordaje de las violencias y sobre la importancia de crear redes territoriales.

Recursos hipervinculados:

PAÑUELOS EN REBELDÍA (2007) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Editorial El colectivo, Buenos Aires.

8. Maternidades y paternidades en la escuela

Debates sobre el “instinto materno” y sobre las maternidades y paternidades en la escuela. Entrevista a Mariana Noce, en su rol de referente en la escuela del “Programa de Retención Escolar de Alumnas embarazadas madres, y alumnos padres” y a Mariana Vera, coordinadora del programa. Paula Fainsod problematizó las miradas deterministas sobre la maternidad adolescente en el informe producido por estudiantes de Ciencias de la Educación (UBA); y Liliana nos trae material de consulta para trabajar con familias comaternales u homoparentales.

Libros recomendados:

FAINSOD, Paula (2008) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Miño y Dávila Ediciones, Buenos Aires.

FELITTI, Karina (coord., 2012) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*, Editorial Ciccone, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, Ana María (1993) *La invención de la niña*, UNICEF, Buenos Aires.

FLETCHER, Lea (1994) *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Feminaria Editora, Buenos Aires.

JUSID, Ana (2009) *Las niñas mamás y Cuadernos de semilla*. Editorial Marea.

LESMADRES (2011) *Familias comaternales. Guía para personal educativo*. Buenos Aires.

Bibliotecas recomendables:

IIEGE (Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género) 4º piso, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Puán 480.

Librería de las mujeres. Pasaje Rivarola 133.

Tierra violeta. Tacuarí 538.

Películas:

La joven vida de Juno

Precious

9. Los cuerpos en la escuela

Informe sobre Educación Física, acerca de la separación por géneros de esta asignatura. Entrevista a Claudia Puccini, activista trans y trabajadora del INADI. Y seguimos repensando la construcción social del cuerpo sexuado en nuestra sociedad en general y en nuestras escuelas en particular.

10. Violencia de género

Debates sobre la violencia basada en la desigualdad entre los géneros.

Entrevista a Lucrecia Oller, fundadora de Lugar de Mujer. Informe sobre violencia y amor de las estudiantes de Ciencias de la educación.

Entrevista telefónica a Ana Mines de la Campaña nacional contra las Violencias hacia las mujeres y a Ana Suppa, desde la Coordinación de políticas de género de la Provincia de Buenos Aires.

Recursos:

Para denunciar, asesorarse, y/o pedir ayuda:

Línea 144: Atención telefónica las 24 horas, en todo el país. Consejo Nacional de las Mujeres (CNM).

Línea 137: Atención telefónica las 24 horas, en la Ciudad de Buenos Aires. Programa “Las víctimas contra las violencias”, Oficina de Violencia Doméstica (OVD), Poder Judicial de la Nación: Lavalle 1250. Tel. 4370-4600.

CIM. Centro Integral de la Mujer: Dirección General de la Mujer. CABA Tel. 4393-6466/62.

La casa del encuentro: Tel. 4982-2550.

Lugar de Mujer: Tel. 48072658.

Ley 26.485 (2009) “Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollan sus Relaciones Interpersonales”

11. Nivel Inicial

Entrevista a dos maestras, Rox Rueda y Cecilia Román, sobre sus experiencias en sus escuelas con los aportes de

los contenidos propuestos por los Lineamientos Curriculares. También reflexionamos sobre la cantidad y variedad de recursos que existen, y también algunas tensiones que aparecen en relación a la sexualidad de los y las niñas.

Informe de las estudiantes de Ciencias de la Educación acerca del bullying o Acoso escolar y de su vínculo con la ESI.

Recursos:

Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Programa Nacional de Educación sexual integral.

Video: *Educación sexual integral en el nivel Inicial.*

Cuadernillo Maltrato infantil. Orientaciones para actuar desde la escuela. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

12. Formación Docente

Entrevista a Susana Zattara, docente de ESI en terciarios y compañera del equipo de investigación. Hablamos sobre las ofertas de cursos, sobre los espacios curriculares, y sobre diversos materiales.

Entrevista a Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional ESI, acerca de las acciones de capacitación en el país, y a Lizet Tornay, docente del CEPA.

Como siempre, contamos con informes de las estudiantes de Ciencias de la Educación.

Películas recomendadas para trabajar con docentes:

La caja de pandora (Uruguay).

El vestido nuevo.

Películas de ficción relacionadas con la diversidad sexual con chicxs o jóvenes:

Mi vida en rosa (1998, Francia) Director: Alain Berliner.

El último verano de la boyita (2009, Argentina) Directora: Julia Solomonof.

XXY (2007, Argentina) Directora: Lucía Puenzo.

Mía (2011, Argentina) Director: Javier Van de Couter.

Tomboy (2011, Francia). Directora: Céline Sciamma.

Mi mundo privado (1991, Estados Unidos). Director: Gus Van Sant.

El banquete de bodas (1993, Estados Unidos). Director: Ang Lee.

Priscila, la reina del desierto (1994, Estados Unidos). Director: Stephen Elliott.

Secreto en la montaña (2005, Estados Unidos). Director: Ang Lee.

Breakfast in Pluto (2005, Irlanda). Director: Neil Jordan.

Transamérica (2006, Estados Unidos). Director: Duncan Tucker.

Milk (2008, Estados Unidos). Director: Gus Van Sant.

Películas de ficción que abordan la temática del aborto:

Si estas paredes hablaran (1996, Estados Unidos). Directoras: Cher y Nancy Savoca.

Vera Drake (2004, Reino Unido). Director: Mike Leigh.

4 meses, 3 semanas, 2 días (2007, Rumania). Director: Cristian Mungiu.

Para conseguir el disco *Historia de mujeres, mujeres con Historia* escribir al Instituto Interdisciplinario de la Género (UBA): iiége@filo.uba.ar

Película documental:

Campo de batalla. Cuerpo de mujer

13. Trabajo docente y sindicatos

De la “señorita maestra” a la “trabajadora de la educación”.

En este programa pensamos acerca de las condiciones laborales y los estereotipos de género: ¿Por qué en nivel inicial y primario son mayoría maestras mujeres? ¿Por qué los varones reciben un trato diferencial y por qué es más común que lleguen a cargos directivos? Les dimos la voz a la CTERA para que nos cuenten sobre la Secretaría de Género de la Confederación y Asesoramientos Legales. ¿Y qué se está haciendo en relación a la educación sexual integral? ¿Cuáles son las dificultades en las diferentes provincias? Estas y muchas más preguntas para reflexionar.

Recursos:

Cuadernillo del CEA: *Trabajo docente. Perspectiva de género y educación*.

Libro: MORGADE, Graciela. *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*.

Artículo: “Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina”. Pablo Pineau. Encuentro Nacional de Mujeres 2013.

Blog de Valeria Flores.

14. Medios de Comunicación y Género

Debates sobre la violencia mediática, y entrevista a Malena Pichot, guionista y comediante, y a Daniela Godoy, docente y periodista feminista. Hablamos sobre las estrategias en el aula para trabajar estereotipos de género y roles desiguales en relación a la sexualidad. ¿Qué tiene que ver la cosificación de las mujeres en la tele con los feminicidios?

¿Cómo trabajar la perspectiva de género en la cobertura de noticias gráficas? La importancia de educar la mirada crítica sobre los discursos que suelen estar muy naturalizados en niñxs, adolescente y también adultxs. ¡También pensamos en el feminismo, en los avances y en los muchos desafíos que quedan! ¡Muchas gracias a Malena y a Daniela!

Recursos

Defensoría del público:

Para consultas y reclamos: Observatorio de la Discriminación en Radio y Televisión Red PAR, Decálogo para el tratamiento periodístico de la violencia de género.

Trama: Comunicación social para organizaciones.

Agencias de noticias con perspectiva de género.

Comunicar Igualdad.

Red Nosotras en el mundo.

Suplementos “Las 12” y “Soy”, de *Página/12*.

15. Intersexualidad

Entrevista al especialista Mauro Cabral sobre la construcción social del cuerpo, los casos de personas intersex y la violencia médica detrás de las intervenciones quirúrgicas de “normalización” del género. En el día de los derechos humanos, pensamos en los efectos de las mutilaciones genitales y en los estereotipos corporales. Definimos conceptos: Trans, Cis, Genitales ambiguos, Ley de identidad de género. Y en la escuela, hablamos de la importancia de enseñar sobre diversidad corporal, respeto a lxs otrxs, promoción de la autonomía, entre otros.

Recursos:

Informe del Relator Especial sobre la tortura (ONU, 2012).

Archivo de la Memoria de la Diversidad sexual.

Ley de Identidad de Género.

Video *¿Cuál es la diferencia?*

Este video muestra cómo no tener en cuenta un enfoque de diversidad de género puede llevar a diagnósticos de salud erróneos, lo que puede afectar a la salud de las personas LGTIB. Es parte de la iniciativa “Centros Libres de Homofobia” de Uruguay, organizada por el Colectivo Ovejas Negras, el Ministerio de Salud Pública, RAP, ASSE, la Universidad de la República Oriental del Uruguay y UNFPA Uruguay.

Está estructurado en cuatro situaciones y para cada una de ellas se muestra las diferencias de atención, asesoramiento e información que reciben una trans mujer, un trans varón, una lesbiana y un joven homosexual. El material está siendo utilizado en capacitaciones a profesionales de la salud de Uruguay.

16. Abordaje en Biología

Entrevista a la profesora de biología y educación para la salud, Marta Busca, que nos relata su experiencia de muchísimos años dando esa asignatura desde una perspectiva de género. Determinismo biológico, genética, métodos anticonceptivos, perspectiva crítica de la Ciencia. Las dificultades y ventajas de dar ESI en estas asignaturas consideradas como “legítimas” desde un enfoque biologicista de la educación sexual. ¿Cómo preparar los temas, cómo evaluar?

Recursos:

Ligadura tubaria y vasectomía. Ley Nacional 26.130 de 2006.
Cuadernillos del Ministerio de Salud sobre vasectomía.

17. Experiencias en todo el país

Invitada especial: Jesica Baez, investigadora del equipo de la UBA y especialista en educación, género y sexualidades. Entrevistamos a Ivan Martin, activista y estudiante de Ciencias de la Educación en San Juan, y a Ianina Moretti, investigadora de Córdoba. También: El Coloquio de educación, sexualidades y relaciones de género en Mendoza. ¿Te enteraste de los últimos materiales que sacó el Programa ESI? ¡Eso y más!

Recursos:

5º Coloquio de Educación sexualidades y relaciones de género. Mendoza, Junio 2014.

Quien calla otorga. Manual para operadores sociosanitarios.

Nuevos cuadernillos del Programa Nacional ESI:

“Es parte de la vida”. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia.
ESI en Modalidad de Jóvenes y Adultos.

18. Desafíos de la ESI

Último programa. ¿Cuánto avanzamos, cuánto falta? Tiempo de reflexionar sobre el futuro, el futuro que queremos.

Todos los audios de “Radio Toda educación es sexual” (2013) están disponibles online.

Bibliografía citada

- ALONSO, Graciela y DÍAZ, Raúl (2003) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- BAEZ, Jesica (2014) *La experiencia educativa “trans”. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. Tesis de doctorado.
- BONDER, Gloria (1994) Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación.
- BRITZMAN, Deborah (2010) *Practice makes practice*. New York. SUNY; (1999) “Curiosidade, sexualidade e currículo” en Lopes Louro, Guacira. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica; (1998) *Lost subject, contested objects*. New York: SUNY.
- BRITZMAN, Deborah (2001) (en Lopez Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica. Belo Horizonte.
- BUTLER, Judith (2001) *Cuerpos que importan*. Paidós, Madrid.
- LOPES LOURO, Guacira (2004) *Un corpo estranho. ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica. Belo Horizonte.
- CULLEN, Carlos (2011) *La docencia. Un compromiso ético político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores*. PDF disponible en <http://www.dfpd.edu.uy/>

- DÍAZ VILLA, Gabi (2012) *El aborto como contenido de la ESI*.
- ECHAVARREN, Roberto (2011) “Género y sexo”, Prólogo al libro *Voces polifónicas. Itinerarios de los géneros y las sexualidades*. Comp. María Alicia Gutiérrez Ediciones Godot, Buenos Aires.
- FAINSOD, Paula (2008) “Embarazos y maternidades adolescentes en las escuelas. Alcances y desafíos frente a las diversidades” en *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Graciela Morgade y Graciela Alonso (compiladoras), Paidós, Buenos Aires.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006) *Cuerpos sexuados*, Melusina, Barcelona.
- FELITTI, Karina (coordinadora) (2011) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*, Ciccus, Buenos Aires.
- FINE, Cordelia (2010) *Delusions of Gender*, W. W. Norton.
- FRASER, Nancy (1995) “From redistribution to recognition? The dilemmas of justice in a ‘post-socialist’ age”. *New Left Review*, 212, July/August.
- GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina (2014) *¿Información sexual integral?: los desafíos de educar con perspectiva de género en la cultura digital* (en prensa.)
- GONZÁLEZ MORA y MACARI (2010) en *IV Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades. Políticas públicas y acciones transformadoras* (2010) Montevideo, Uruguay. Disponible en <http://www.eme.cl/libro-iv-coloquio-internacional-de-estudios-sobre-varones-y-masculinidades-politicas-publicas-y-acciones-transformadoras> (Consultado el 1º de agosto de 2014.)
- HARAWAY, Donna (1990)
- HOOKE, bell (1999) “Eros, erotismo e o processo pedagógico” en Lopes Louro, Guacira (compiladora) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade.*, Autentica, Belo Horizonte.

- IBARRA CASALS, Darío (2010) *Investigación sobre la construcción y la vivencia de las masculinidades en IV Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades. Políticas públicas y acciones transformadoras* (2010) Montevideo, Uruguay. Disponible en <http://www.eme.cl/libro-iv-coloquio-internacional-de-estudios-sobre-varones-y-masculinidades-politicas-publicas-y-acciones-transformadoras> (Consultado el 1º de agosto de 2014.)
- LACLAU, Ernesto (1994) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- LAMAS, Marta (2014) “¿Prostitución, trata o trabajo?” en Nexos, Setiembre. Disponible en <http://www.nexos.com.mx/>
- LEWONTIN, R. C., ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1994) *No está en los genes*, Grijalbo, Barcelona.
- LÓPEZ NAVAJAS, Ana “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada”. En *Revista de Educación*, 363, Enero-Abril 2014.
- MACEIRA OCHOA, Luz (2008) *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*, El Colegio de México, México D. F.
- MORGADE, Graciela (2010) *Mujeres que dirigen “poniendo el cuerpo”*, Noveduc, Buenos Aires.
- MORGADE, Graciela, BAEZ, Jesica, DÍAZ VILLA, Gabi y ZATTARA, Susana (2011) “Algunas Pistas”. En Morgade, Graciela (comp.2011) *Toda educación es sexual*, Editorial La Crujía, Buenos Aires.
- MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- MUÑOZ ONOFRE, Darío (2004) “Imaginaris de género”, en: Carlos Iván García (ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Siglo del Hombre, Universidad Central, DIUC. Bogotá.

- ORTMANN, Cecilia (2013) *Aproximación a los sentidos en torno a la construcción del conocimiento científico-técnico en escuelas medias desde la perspectiva de género* (en prensa)
- PAÑUELOS EN REBELDÍA (2007) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Editorial El colectivo / América Libre Copyleft, Buenos Aires.
- PETRACCI, Mónica (2010) *Opiniones y representaciones sociales de los varones sobre aborto. Un estudio cualitativo de opinión pública en la ciudad de Buenos Aires, Argentina*. en IV Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades. Políticas públicas y acciones transformadoras (2010) Montevideo, Uruguay. Disponible en <http://www.eme.cl/libro-iv-coloquio-internacional-de-estudios-sobre-varones-y-masculinidades-politicas-publicas-y-acciones-transformadoras> (Consultado el 1º de agosto de 2014.)
- PIUSSI, Ana Maria (1989). *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuales*, Rosenberg & Sélér, Torino.
- PUIGGRÓS, Adriana (2010) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Editorial Colihue, Buenos Aires.
- SANTA CRUZ, María Isabel (1992) “Sobre el concepto de igualdad” en *Isegoría*, N° 6, Barcelona.
- SKLIAR, Carlos y TÉLLEZ, Magaldy (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires.
- WALTER, Natasha (2010) *Muñecas vivientes*, Turner Publicaciones, Madrid.
- ZATTARA, Susana (2010) *Sindicalismo docente y género*, Confederación de Educadores Argentinos, Buenos Aires.

EDUCACIÓN
SEXUAL
INTEGRAL
CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO

La lupa de la ESI en el aula

La **Educación Sexual Integral (ESI)** es uno de los proyectos pedagógicos de mayor vigencia y vitalidad de las últimas décadas.

Su vigencia se vincula con el sentido que propone para el trabajo en relación con los cuerpos y las sexualidades: promover la formación de sujetos más autónomos y más felices a partir de la perspectiva de género y de derechos humanos. Su vitalidad se apoya en una clave: la articulación entre la militancia de los movimientos sociosexuales, la producción de la academia comprometida y la decisión desde el estado de darle un lugar significativo en las políticas educativas. En 2016 enfrentamos el desafío de profundizar este proyecto en cada aula y en cada escuela.

La colección "**La lupa de la ESI**" presenta aportes para las diferentes "materias" que forman el currículum escolar clásico, intentando desplegar un análisis de cómo se modifican los conocimientos de referencia de cada disciplina y también las formas de la enseñanza con la mirada de la ESI. Desde la investigación pedagógica en clases reales y con profesoras en ejercicio intentamos colaborar en la construcción de la "transversalidad" proclamada con frecuencia pero también frecuentemente ausente en las escuelas.

ISBN 978-950-808-943-4



9 789508 089434


HomoSapiens
EDICIONES