UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Instituto de Investigaciones CeFIEC

Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias.

Tesis presentada para optar al título de Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el área Ciencias Biológicas

Prof. Micaela Kohen

Directora de tesis: Dra. Elsa Noemí Meinardi
Consejera de estudios: Dra. Laura Levin

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018

Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias.

Resumen

Esta tesis se llevó a cabo con el propósito de realizar una contribución original al campo de la formación docente en Educación Sexual Integral en el marco de la Ley Nacional 26.150. El objetivo de esta investigación estuvo centrado en aportar a la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad y su relación con las sexualidades en el plano del currículo explícito, oculto y nulo.

Para alcanzar dicho objetivo se implementaron métodos de investigación educativa de tipo cualitativo. Se diseñaron y pusieron en acción dispositivos situados de formación, con docentes de diversas disciplinas y equipos de orientación escolar de escuelas medias de gestión estatal del distrito de Tigre, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Como resultado hemos encontrado que el trabajo con y desde los cuerpos permite revisar las posiciones epistemológicas a partir de las cuales se piensan contenidos y perspectivas didácticas. Los dispositivos permitieron problematizar la enseñanza de un cuerpo único, modélico y bajo la pretensión de neutralidad, aportando a revisar los conocimientos que legitiman desigualdades de género. El trabajo con un dispositivo basado en el Teatro del Oprimido posibilitó indagar sobre los modos en que se interviene en situaciones escolares, aportando a revisar las enseñanzas inscriptas en el currículo oculto.

Consideramos que el proceso de construcción de este trabajo y sus consecuentes intervenciones constituyen un aporte al campo de la formación docente, ubicando en el foco de los dispositivos a los cuerpos como constructos sociales, gestando así innovaciones en el cruce de la didáctica y la Educación Sexual Integral. Destacamos la potencia de esta investigación como aporte a la construcción de conocimiento en campos como el de la didáctica de la Biología y de Educación para la Salud. Los resultados contribuyen a generar

conocimiento sobre los modos de incorporar dimensiones de la sexualidad habitualmente silenciadas en la escuela, aportando así a transformar prácticas educativas.

Palabras claves

Educación Sexual Integral- Formación docente- Cuerpos- Dispositivos-Currículo oculto- Menstruación- Teatro del Oprimido.

Bodies in teacher training in Comprehensive Sexual Education: devices for teachers and school guidance teams of high schools.

Summary

This thesis was carried out with the purpose of making an original contribution to the field of teacher training in comprehensive sexual education within the framework of the National Law 26.150. The aim of this research was to contribute to the revision of teachings on corporality and its relationship with sexualities in the explicit, hidden and null curriculum.

To achieve this purpose, qualitative research methods in educational research were implemented. Training devices were designed and put into action with teachers of diverse disciplines and school orientation teams of high schools of the district of Tigre, province of Buenos Aires, Argentina.

As a result we have found that working through the bodies allows to review the epistemological positions from which didactic contents and perspectives are thought. The devices allowed to problematize the teaching of a unique and model body, under the pretension of neutrality, contributing to review knowledge that legitimizes gender inequalities. The work with a device based on the Theater of the Oppressed made possible inquiring in which ways school situations are acted upon, contributing to review the teachings inscribed in the hidden curriculum.

We consider that the process of construction of this work and its consequent interventions constitute a contribution to the field of teacher training, placing the bodies as social constructs as the focus of the devices, thus developing innovations in the crossing of didactics and Comprehensive Sexual Education. We highlight the power of this research as a contribution to the construction of knowledge in fields such as the didactic of Biology and Health Education. The results help to generate knowledge about how to include dimensions of sexuality usually silenced in school, thus contributing to transform educational practices.

Keywords

Comprehensive Sexual Education- Teacher training- Bodies- Devices- Hidden curriculum- Menstruation - Theater of the Oppressed.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral fue posible gracias al financiamiento de una beca de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y una beca de finalización de doctorado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). En este contexto de reducción presupuestaria, que trae graves consecuencias para la producción de conocimiento, se hace aun más necesario destacar el papel central de los organismos de Ciencia y Técnica estatales. Tengo la convicción de que vamos a defender la ciencia argentina.

Gracias a Elsa Meinardi por dirigir esta investigación y por apoyarme en las propuestas de trabajo que incluyen el cuerpo en la escuela, aunque al principio parecían "casi imposibles".

A Claudia Garavaglia y a Silvina Amorena, inspectoras de psicología del distrito de Tigre, con quienes contamos incondicionalmente durante todo el proceso. A la directora de la Escuela Media 3 de Don Torcuato por abrir la escuela para este estudio. Gracias a todxs los profes y profesionales de Equipos de Orientación Escolar por participar con entusiasmo de los encuentros. Recuerdo como si fuera ayer los espacios de trabajo, las reflexiones, las caras de sorpresa. Gracias también a Lucy por toda la ayuda con los datos de campo

Gracias a todxs mis compañerxs del CeFIEC y a lxs integrantes del grupo de didáctica de la Biología por los años compartidos. Gracias también a Gabriela por su ayuda. Un agradecimiento especial a Gastón Perez por ser mi compañero de aventuras de investigación, por los mates, la didáctica y las preguntas que llevan siempre a emprender nuevos caminos.

A todo el equipo docente de problemática y didáctica, por el espacio de trabajo que siempre me hace crecer y por el aguante en los momentos difíciles. A todxs mis alumnxs del profesorado de exactas por sus preguntas, por ser siempre lxs más curiosxs e incentivar mi tarea como docente e investigadora. A lxs profes y estudiantes del Bachillerato Popular de la Villa 21/24 "2 de diciembre", con quienes aprendí mucho de educación y militancia.

A todo el equipo del Genex por darle visibilidad a debates y tareas tan necesarias en la facultad. A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y a la Escuela Rodolfo Walsh de la UNTER, por abrirme espacios para trabajar la ESI.

A mis docentes que durante la formación inicial me hicieron apasionar por la educación: Débora Schneider y Perla Zelmanovich y a mis maestras de la vida Monica Glusman y Marina Leiva. A Jean Philippe Drouhard, por dejar su hermosa huella. Gracias también a Marisol, mi compañera de risas y preguntas durante todo el profesorado.

A Vale Fornes por la alegría de construir juntas desde el feminismo en exactas y a todxs lxs que también forman parte de estos hermosos DesBIOS. Gracias a Ceci De Dios, Guille Folguera y Leonor Bonan por los aportes a esta investigación. A los "estereotipos y estereominas" por las andanzas en las que "todxs somos rarxs". Gracias a Fer Garelli, Gaby wutrich, Diego Curyk, Viky Petruch, Dani Chappero, Marta Antunez y Charly A. García por las aventuras en los talleres de ESI, teatro del oprimido y muchos otros proyectos compartidos. A Raul Shalom por la potencia multiplicadora del Teatro del Oprimido.

A mis amigas lectoras y compañeras de escritura, indispensables en este camino, Julieta Barada, Eugenia Grotz, Luciana Strauss, Valeria Fadel, Lorena Barilá, Lucila Szwarc y Catalina Gonzalez del Cerro.

A mis amigas hermanas compinches de la vida Marina Feldman y Lorena Barilá a las biólogas-arcanas Mercedes Odeón, Daiana Martire Greco, Belén Pardi y Cecilia Pascuan. A las brujas del barrio de la paternal Jime, Pato, Magui, Vale y Daiu. Gracias a todas por acompañarme y estar cerca.

A toda la familia Kohen y Kasztelan. A la abuela Eva y la abuela Dora. A mis viejxs, Laura y Eduardo por su apoyo incondicional. A Fede por ser mi hermano compañero y por el acto de psicomagia del banderín en la playa.

A Martín Kalos por las lecturas minuciosas, los mates y por estar cerca durante los momentos difíciles. Gracias por el amor, el goce y las conversaciones apasionadas que me hacen crecer todos los días.

Dedicatoria

A mis ancestras, mujeres de las que heredé miedos y saberes.

A lxs docentes que reconocen las profundas desigualdades que la escuela reproduce y, que al mismo tiempo gestan allí, grandes transformaciones.

A quienes construyen y defienden la Educación Sexual Integral con perspectiva de género día a día en la escuela

Índice de contenidos

Resumen 2
Palabras claves 3
Summary 3
Keywords 4

Agradecimientos 5

Dedicatoria 7

Índice de figuras y tablas 12

Apartados preliminares 14

Abreviaturas 14
Instancias de comunicación y discusión de resultados parciales de la tesis 14
Prefacio 18
¿Por qué usamos la "x" en la escritura de este trabajo de investigación? 20

La estructura de esta tesis 21

Parte I: El problema de investigación, los campos teóricos y la metodología general 22

Capítulo 1: Los antecedentes, el problema y los objetivos de investigación 23

1. 1. Problemas y objetivos de investigación 23
1. 2. Objetivos de Investigación 30
1. 3. Antecedentes y campos teóricos 32
1. 3. a. El paradigma socioconstructivista de la sexualidad: más allá de la genitalidad y de la materialidad del cuerpo 33
1. 3. b. El sexo y el género mutuamente implicados 35
1. 3. c. Tradiciones de enseñanza en educación sexual: conocer para transformar 38
Enfoque moralista religioso 39
Enfoque biomédico 40
Enfoque patologicista o de riesgo 41
1. 3. d. Consideraciones filosóficas en relación al cuerpo: el problema del dualismo y sus herederos 43
1. 3. e. El cuerpo y sus implicancias epistémicas en el aprendizaje de la sexualidad 45

1. 3. f. Los cuerpos de las mujeres en la escuela: ¿revisar el modelo androcéntrico de la sexualidad? 49

1. 3. g. En tres planos: la revisión de los modos en que la escuela reproduce el sexismo y la búsqueda de resistencias 53

1. 3. h. De cuerpo entero en el aula: hacia una didáctica que incluya el cuerpo y las emociones 58

1. 3. i. Investigaciones sobre aplicaciones pedagógicas del teatro 61

1. 4. A modo de cierre 64

Capítulo 2: Diseño metodológico. 65

2. 1. Modos de abordar la investigación educativa 65

2. 1. a. Modo Verificativo 66

2. 1. b. Modo de Generación Conceptual.....67

2. 1. c. Modo participativo.....67

2. 2. Enfoque metodológico adoptado en este trabajo de investigación 69

2. 2. a. Investigación Acción: el doble propósito de conocer y transformar 70

2. 2. b. Sobre el trabajo en grupos y la investigación basada en diseño 72

2. 2. c. Criterios de confiabilidad y validación 75

2. 2. d. Técnicas de obtención de la información empírica y análisis interpretativo 77

2. 3. Consideraciones sobre la investigación en formación docente en educación sexual 78

2. 4. Etapas del plan de investigación 79

Parte II: Los dispositivos en acción..... 82

Capítulo 3: Los dispositivos de intervención: Cuerpos y sexualidades en la formación docente..... 84

3. 1. La muestra: La selección del nivel educativo, la institución y los grupos de trabajo 84

3. 1. a. Una escuela donde realizar el trabajo de campo 86

3. 1. b. La Escuela Media 3: “La Reconquista” 87

3. 1. c. Grupo de docentes de diversas disciplinas (GD).....88

3. 1. d. Grupo de profesionales de equipos de orientación escolar (GEOE).....97

3. 2. Los dispositivos y los criterios para su diseño 107

3. 2. a. El diseño de los dispositivos: ponerle el cuerpo a la ESI 109

3. 2. b. Los ejes y las puertas de entrada a la ESI 111

Las puertas de entrada para la ESI y su presencia en los dispositivos 112
Los ejes de la ESI y su presencia en los dispositivos 113
3. 3. Secuencias didácticas 118
3. 3. a. Los objetivos y los contenidos para el diseño de las secuencias didácticas.....120
3. 3. b. Secuencia didáctica GD 123
3. 3. c. Secuencia didáctica GEOE 129
3. 4. Otras experiencias de implementación de los dispositivos 136

Capítulo 4: Lo personal es político: presentarse desde los cuerpos sexuados..... 138

4. 1. Introducción y marco teórico 138
4. 1. a. ¿Por qué revisar los modos en que se enseña la corporalidad? 140
4. 2. Dispositivo 1: presentarse desde los cuerpos sexuados 142
4. 2. a. Consideraciones metodológicas y propuesta de trabajo 1: 142
4. 3. Análisis y resultados del dispositivo 1 145
4. 3. a. Identidades en construcción 149
4. 3. b. El amor en el corazón y el placer en los genitales: el cuerpo escindido 152
4. 3. c. De una sexualidad definida como privada y personal a una sexualidad como construcción social que habilita el gozo 155
4. 3. d. Cuerpos “hermafroditas”: ¿es posible dibujar un cuerpo que represente a todxs? 163
4. 4. Conclusiones a partir del dispositivo 1: nuestros cuerpos presentes..... 167

Capítulo 5: Las situaciones escolares en escena: las enseñanzas sobre los cuerpos y las sexualidades en el currículo oculto. 170

5. 1. Introducción y marco teórico 170
5. 1. a. El Teatro del Oprimido: un salto significativo en los modelos pedagógicos y de investigación.....173
5. 2. Dispositivo 2: las situaciones escolares en escena 177
5. 2. a. Consideraciones metodológicas y propuesta de trabajo del dispositivo 2 177
Etapa 1: “El instante de ver”. La perspectiva de lxs que observan la escena 182
Etapa 2: “Las emociones en escena”. La perspectiva de los personajes..... 184
Etapa 3: “La mirada inicial”. La perspectiva de quienes dirigen la escena 185
Etapa 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena. 185
5. 3. Análisis y resultados del dispositivo 2 186

5. 3. a. Escena 1: El embarazo en la escena educativa 186
Etapa 1: “El instante de ver”. La perspectiva de lxs que observan la escena 187
Etapa 2: “Las emociones en escena”. La perspectiva de los personajes..... 189
Etapa 3: “La mirada inicial”. La perspectiva de quien dirige la escena 191
Etapa 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena. 193
5. 3. b. Escena 2: El derecho a ser reconocidx 200
Antecedentes a la escena de teatro foro 202
Descripción de la escena..... 206
¿Pero qué es, alumno o alumna?: Análisis de la escena presentada 209
Etapa 1: “El instante de ver”. La perspectiva de lxs que observan la escena 212
Etapa 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena 217
Etapa 2: Las emociones en escena a partir de la transformación 219
5. 4. Conclusiones a partir del dispositivo 2: sobre la potencia de lo no escolar 223

Capítulo 6: Las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: Ampliar y complejizar los modos de entender y vivir el cuerpo como aporte a la ESI 228

6. 1. Introducción y marco teórico 228
6. 1. a. Las enseñanzas sobre la menstruación: ¿Qué se dice y qué se calla? 229
6. 2. Encuestas a docentes de Biología y Salud: recuperando los sentidos atribuidos a la menstruación como aporte al diseño del dispositivo de trabajo..... 233
6. 2. a. Las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela 236
6. 2. b. Las representaciones sobre la menstruación y las vivencias de lxs docentes ..242
6. 2. c. Las relaciones existentes entre las enseñanzas en la escuela y las vivencias de lxs docentes 251
6. 3. Consideraciones finales a partir de las entrevistas 253
6. 4. Dispositivo 3: las explicaciones sobre la corporalidad en la escuela ¿Qué se enseña sobre la menstruación? 254
6. 4. a. Consideraciones metodológicas y propuesta de trabajo del dispositivo 3 254
Actividad 1: Las enseñanzas sobre la menstruación 255
Actividad 2: Los significados que se le atribuye a la menstruación en las publicidades ... 256
6. 5. Análisis y resultados del dispositivo 3. Revisar las enseñanzas sobre la corporalidad: los modos de explicar la menstruación 260
6. 5. a. Menstruar no es igual a ser mujer 265
6. 5. b. La revisión de publicidades en la escuela: salir del “closet” de la menstruación 268

6. 6. Conclusiones a partir del dispositivo 3: ¿será el mismo cuerpo el que se enseña? 273

Capítulo 7: Conclusiones 276

7. 1. El cuerpo como resultado inacabado de las historias de vida 278

7. 2. Excepciones a la regla: "nuestros cuerpos" en el aula 279

7. 3. Los cuerpos atravesados por un tamiz de género, clase y etnia 280

7. 4. Reflexiones finales y nuevas líneas de investigación..... 282

7. 4. a. Rituales que permiten la interrogación de los formatos escolares 282

7. 4. b. Aportes de esta investigación.....287

7. 4. c. Reflexiones sobre la relación entre el rol docente y el de investigación 289

Bibliografía..... 291

Normativa..... 313

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Puerta de la escuela 87
Figura 2. Datos del grupo de docentes (GD). 90
Figura 3. Datos del grupo de profesionales de equipos de orientación escolar (GEOE). 99
Figura 4. Hoja de ruta de la secuencia didáctica para el trayecto con la GD. 124
Figura 5. Hoja de ruta de la secuencia didáctica para el trayecto con la GEOE.....130
Figura 6. Dibujo (9) docente de Biología, Salud y adolescencia. GD, actividad 1.2 a, Taller 1. 146
Figura 7. Dibujo (1) docente de historia, construcción ciudadana y ciencias sociales. GD, actividad 1.2 a, Taller 1. 151
Figura 8. Dibujo (11) docente de Biología. GD, actividad 1.2 a, Taller 1. 153
Figura 9. Dibujo (5) docente de Biología y geografía. GD, actividad 1. 2 a, Taller1. 154
Figura 10. Dibujo (10) docente de Construcción ciudadana. GD, actividad 1.2 a, Taller1. 160
Figura 11. Afiche elaborado por el GD en la puesta en común de la actividad 1.2 b, Taller 1 164
Figura 12. Etapas para el trabajo con las escenas. 181
Figura 13. Representación de la escena 1. 186
Figura 14. Propuesta de modificación de la escena 1. 194
Figura 15. Propuesta de modificación de la escena 1 de una tercera docente (D3). 197
Figura 16. Actividad previa al armado de las escenas. 201
Figura 17. Profesionales realizando la escena 2 y parte de los espect-actores observando. 202
Figura 18. A la izquierda la preceptora que toma lista, a la derecha lxs alumnos sentados en situación de clase. 205
Figura 19. Director (de frente) y preceptora teniendo una conversación. 208

Figura 20. Dos profesionales pasando a intervenir la escena. 218
Figura 21. Tabla con datos de la muestra de lxs entrevistadxs 235
Figura 22. Representación de Camila sobre la menstruación. Entrevista 2/6/2015. 243
Figura 23. Representación de Ana sobre la menstruación. Entrevista 16/06/2015 244
Figura 24. Representación de Sofía sobre la menstruación. Entrevista 9/6/2015 245
Figura 25. Representación de Nicolás sobre la menstruación. Entrevista 16/06/2015 248
Figura 26. Representación de Marcos sobre la menstruación. Entrevista 26/06/2015 249

Índice del Anexo:

A. Secuencias didácticas y descripción de actividades III
A.1. Secuencia didáctica GD III
A. 2. Secuencia didáctica GEOE XVIII
B. Datos obtenidos durante las actividades XXVI
B.1. Datos del Grupo de Docentes (GD) XXVI
B. 2. Datos del Grupo de Equipos de Orientación Escolar (GEOE) CXIV
C. Entrevistas CLXXXVII
C. 1. Entrevista a la directora de la Escuela de Educación Media Nº 3 "La reconquista" CLXXXVII
C. 2. Entrevistas a lxs docentes de Biología y Salud CXCIV

Apartados preliminares

Abreviaturas

CESAJ: Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes.
DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación
EEM: Escuela de Enseñanza Media
EGB: Educación General Básica
EEPA: Escuela de Educación para Adultos (escuelas 700)
EES: Escuela de Educación Secundaria
EEST: Escuela Secundaria Técnica
EOE: Equipos de Orientación Escolar
EP: Escuela Primaria
ESB: Escuela Secundaria Básica
ESI: Educación Sexual Integral
FCEN: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
GD: Grupo de Docentes de diversas disciplinas
GEOE: Grupo de profesionales de Equipos de Orientación Escolar
I-A: investigación – acción.
LCN: Lineamientos Curriculares Nacionales
LESI: Ley de Educación Sexual Integral
MMH: Modelo Médico Hegemónico
OE: Orientadorx Educacional
OMS: Organización Mundial de la Salud
OS: Orientadorx Social
SEA: Sistema Educativo Argentino
UBA: Universidad de Buenos Aires
UNICEF: Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas
UNPA: Universidad Nacional de la Patagonia Austral
UnTER: Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Río Negro
VIH: Virus de la Inmunodeficiencia Humana

Instancias de comunicación y discusión de resultados parciales de la tesis

Revistas

2016

Kohen, M. Meinardi, E. Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Número 71, volumen XXI. ISSN 1405-6666.

Kohen, M. Meinardi, E. Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado. Revista Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 16. ISSN 2027-1034.

Czernikier, A., Lukin, j., Pedetta, S., Kohen, M. y Perez, P. Estereotipos al descubierto. Una propuesta didáctica para problematizar lo masculino y lo femenino en el aula. Revista Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, 16. ISSN 2027-1034.

2011

Kohen, M., Meinardi, E. Bachilleratos populares en Argentina: aportes de un proyecto político pedagógico innovador a la formación docente. Revista EDUCyT, 2, 77-84. Editada por la Asociación Colombiana para la investigación de educación en Ciencias y Tecnología, ISSN 2215-8227.

2009

Kohen, M.; Rodríguez, E. M.; Pujalte, A.; Meinardi, E. Una mirada reflexiva sobre el proceso de formación docente como ejercicio constitutivo de la formación inicial del profesorado. Tecné, Episteme y Didaxis 25: 1004-1007. ISSN 0121-3814.

En actas de conferencias.

2017

Kohen, M. y Meinardi, E. ¿Cómo lo pienso, cómo lo siento, cómo lo vivo? Repensar las enseñanzas sobre los cuerpos como aporte a la formación docente en educación sexual integral. Memorias XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. ISSN: 1809-5100. Disponible en: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1111-1.pdf

2015

Kohen, M. y Meinardi, E. ¿Qué enseñamos sobre menstruación en la escuela? Memorias del VII Congreso internacional de Ciencias, artes y Humanidades, El cuerpo Descifrado. Universidad Autónoma metropolitana.

2014

Kohen, M. y Meinardi, E. Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral. Memorias del V coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones experiencias y relatos. Facultad de ciencias políticas y sociales.

2013

Kohen, M. y Meinardi, E. Educar en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa. X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. 1 a 6 de Julio de 2013, Buenos Aires ISBN 978-950-29-1441-1. Disponible en: http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1026.pdf

Kohen, M. y Meinardi, E. Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto. Congreso de investigación y pedagogía III Nacional II Internacional. 9, 10 y 11 de Octubre, Boyacá, Colombia.

2012

Kohen, M. y Meinardi, E. Experiencias que interpelan nuestra formación docente. II Congreso Metropolitano de Formación docente. 5, 6 y 7 de diciembre, Buenos aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Lobato, P., Ripoll, M., Vasconcelos, S., Rodríguez Vida, M.I., Kohen, M., Meinardi, E. El aborto: entre lo prescripto y lo omitido en la escuela. Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, 11, 12 y 13 de octubre, Córdoba.

2011

Antúnez, M. Durrieu, M. Kohen, M. Hablar de Sexualidad en el aula me da placer. Experiencias de implementación de la ley de Educación Sexual Integral en el Municipio de Tigre. IV coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones experiencias y relatos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 28,29 y 30 de Noviembre

Libros

Capítulos de libro

2015

Czernikier, A.; Lukin, J.; Pedetta, S.; Kohen, M. y Pérez, G. Problematizando estereotipos y estereominas. Todxs somos rarxs. En Meinardi, E.; Greco, M. y Plaza, M. (Comps.), Propuestas Didácticas para Enseñar Ciencias Naturales y Matemática V. Buenos Aires: González Galli, Leonardo Martin. ISBN 978-987-33-9181-1.

2010

Kohen, M., Plaza, M.V. y Meinardi, E. (2010). Capítulo 11. Una propuesta innovadora para trabajar anticoncepción e infecciones de transmisión sexual. Ideas para el Aula. Meinardi, E. y Mateu, M. (coordinadoras). Buenos Aires: Educando. ISBN 978-987-9419-69-4.

"Que tu cuerpo sea siempre
un amado espacio de revelaciones".

Alejandra Pizarnik

Prefacio

Esta tesis es el resultado de un largo camino recorrido. Mis estudios sobre biología, mi formación como docente y en educación sexual, confluyen en el objeto de estudio presentado.

Se puede contar el camino hasta aquí como un espiral que comienza en una búsqueda como profesora de biología, donde me pregunté en diversas ocasiones cómo acercar los contenidos a la cotidianeidad de lxs estudiantes, para qué enseñar biología, qué estrategias de enseñanza eran potentes y cómo propiciar una mirada crítica, dado que muchas veces me encontré con una ciencia con "fuerza de verdad" que legitima desigualdades sociales. Un hito clave en mi experiencia ocurrió en una clase de genética en un bachillerato popular para jóvenes y adultos. Me encontraba enseñando herencia ligada al sexo y estaba poniendo en juego una planificación en la que trabajábamos con una estrategia de resolución de problemas en parejas y luego discutíamos en el pizarrón. En la puesta en común al mencionar los "cromosomas sexuales" tuve la necesidad de hacer una aclaración: esta pequeña frase cambió drásticamente el rumbo de la clase y quizás el de mi futuro profesional: "ojo, cuando hablamos de cromosomas sexuales no estamos hablando de la definición del sexo, el sexo es mucho más que lo que los cromosomas determinan". La clase siguió con ejemplos, al rato una alumna que siempre estaba callada, asistía intermitentemente y que rara vez participaba en la clase, levantó la mano y dijo: "claro, por ejemplo mi biología me dice que yo soy mujer, tengo cuerpo de mujer, pero yo me siento hombre, me gusta usar la ropa de mi marido y hacer boxeo." En la clase se armó un gran revuelo, se habló de homosexualidad, de identidades, de emociones y sentimientos. Muchxs contaron situaciones personales. La clase fue de genética y también de identidades sexuales, no fue una ni la otra, fue ambas. Salí de la clase con ese gustito en la boca,

sintiendo algo nuevo. Esa estudiante contó su historia personal en una clase de biología y a partir de ese día se involucró mucho más en la tarea. Sentí una emoción inmensa. Pensé que mi experiencia como educadora sexual, mis estudios y lecturas feministas, también me permitían pensar en mis clases de biología: ¿cómo es la intersección entre estos campos?, ¿cómo enseñar biología y a la vez hacer educación sexual?

Un tiempo más tarde dando talleres de educación sexual integral para docentes de escuelas públicas en el distrito de Tigre, me encontré con la necesidad de incorporar la dimensión afectiva y las relaciones de poder involucradas en la escuela. Puse en juego un dispositivo de trabajo con actividades basadas en el teatro del oprimido que generaba cambios en las reflexiones de lxs docentes. ¿Por qué esta modalidad permitía que estas dimensiones que en general estaban por fuera del dispositivo escolar se hicieran presentes?, ¿qué nuevas perspectivas se abrían con esta forma de trabajo? y finalmente ¿qué pasa con los cuerpos en el aula?

Tiempo después dando clases en Didáctica general y en Didáctica especial para la biología en el Profesorado de Exactas, encontré la necesidad de revisar junto a mis alumnxs los objetos de enseñanza. Los conocimientos de biología como el sistema endócrino, la reproducción, la menstruación, la herencia, entre otros, debían ser revisados a la luz de los enfoques de la educación sexual. Esto me llevó a profundizar aún más en la relación entre los campos y a entender la importancia de realizar esta investigación para mi formación profesional y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Esta tesis la escribí profundamente convencida de la necesidad de seguir aportando y transformando las escuelas a partir de la ESI.

¿Por qué usamos la “x” en la escritura de este trabajo de investigación?

“Una de las características más definitorias de la lengua es que es un cuerpo vivo, en evolución constante, siempre en tránsito. Una lengua que no se modifica sólo está entre las lenguas muertas. El cambio está inscrito en la naturaleza misma de la lengua. La lengua cambia. Cambia la propia realidad y también la valoración de la misma o las formas de considerarla o nombrarla.” Meana Suárez, T. (2002)

Escribir y leer una tesis con el uso de la “x” para suplantar el binarismo sexo-genérico es incómodo. En esta incomodidad radica la importancia de hacer visible que el lenguaje no habilita otras posibilidades, es “el” o es “ella”, no existen otras opciones. No es tradición académica escribir “lxs alumnxs”, reemplazando a “los alumnos”, pero seguir la tradición en este caso implica traicionar posiciones teóricas. Dicen Morgade y su equipo (2014) que “la inflexión de género en “x” apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión –políticamente correcta- de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido binario, distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs”. Por esta razón para referirnos a lxs sujetos con los que trabajamos hacemos uso de la “x”. Tarzibachi (2017:70) menciona que “la palabra es poderosa. El lenguaje también es una tecnología de género porque el modo en que hablamos crea mundo, establece posibilidades de nombrar y dar existencia, así como limita, omite todo aquello que queda excluido del territorio de lo nombrable.” El lenguaje produce subjetividades y es por eso que al momento de escribir esta tesis, encontramos en la “x” una incomodidad que nos permite repensarnos.

La estructura de esta tesis

La investigación desarrollada se presenta en dos partes. Cada una está constituida por capítulos. En la parte I nos enfocamos en el problema de investigación, los campos teóricos y la metodología general. En la parte II nos centramos en los dispositivos y su análisis. Luego de ambas partes, se desarrollan las conclusiones generales.

La parte I consta de 2 capítulos, el primero se ocupa de describir el problema de investigación, los objetivos y preguntas. En este capítulo se presentan también los campos teóricos generales y los antecedentes principales. En el capítulo 2 se describe la metodología de investigación educativa asumida en este trabajo.

La parte II consta de 4 capítulos, en los cuales se presentan los dispositivos, los resultados y el análisis interpretativo. En el capítulo 3 se presentan los aspectos metodológicos de los dispositivos, los criterios para su diseño, el contexto de la investigación y la definición de la muestra. En cada uno de los 3 capítulos restantes (4,5 y 6) se presenta un dispositivo con su correspondiente marco teórico, la metodología de trabajo, los resultados y las conclusiones parciales.

Luego de la parte II, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones generales.

En un tomo separado, se presenta el Anexo con los registros de Campo.

Parte I: El problema de investigación, los campos teóricos y la metodología general

Índice de la Parte I

Capítulo 1: Los antecedentes, el problema y los objetivos de investigación 23

1. 1. Problemas y objetivos de investigación 23

1. 2. Objetivos de Investigación 30

1. 3. Antecedentes y campos teóricos 32

1. 4. A modo de cierre 64

Capítulo 2: Diseño metodológico. 65

2. 1. Modos de abordar la investigación educativa 65

2. 2. Enfoque metodológico adoptado en este trabajo de investigación 69

2. 3. Consideraciones sobre la investigación en formación docente en educación sexual 78

2. 4. Etapas del plan de investigación 79

Capítulo 1: Los antecedentes, el problema y los objetivos de investigación

1. 1. Problemas y objetivos de investigación

En el año 2006 se sanciona en Argentina la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (LESI) luego de años de luchas de diversas organizaciones feministas y movimientos LGBTTI[1]. La ley dio marco legal a múltiples acciones que docentes ya venían llevando a cabo y también generó resistencias. En conjunto con otras leyes sancionadas, como en 2009 la Ley de Protección Integral a las Mujeres (26.485), en 2010 la Ley Nacional de Matrimonio Igualitario (26.618) y en 2012 la Ley de Identidad de Género (26.743), presentan un marco normativo de derechos humanos que incorpora la perspectiva de género.

La LESI vuelve obligatoria la educación sexual en todos los niveles del sistema educativo y la establece como un derecho de niñxs y jóvenes que está por sobre la patria potestad de sus familias. En dicha ley se enfatiza el carácter "integral" de la educación sexual: "entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos."[2] Según lo prescripto y retomando la noción de integralidad, la sexualidad debe ser abordada desde sus múltiples dimensiones y todos lxs educadorxs, sin importar la especificidad de la disciplina que enseñan, deben hacerse cargo de ella. Se establece entonces que la escuela es una institución que debe brindar información pertinente y contribuir a la enseñanza de una sexualidad que exceda ampliamente las nociones de "genitalidad" y de "relación sexual".

[1] Como señala Lavigne (2016) en su investigación de tesis doctoral, tanto las organizaciones LGBTTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersex) como los movimientos feministas demandan la necesidad de reivindicar y visibilizar las diversidades sexuales y acabar con la homo/lesbo/bi/inter/trans/fobia y todas las formas de discriminación. Todas estas demandas, interpelaciones y planteos sostenidos, contribuyeron con ideas fundamentales al respecto: la perspectiva de género, la deconstrucción del determinismo biológico, el cuestionamiento a la normativización de los procesos de socialización que construyen identidades y a los comportamientos estereotipados de la sexualidad, de lo femenino y lo masculino.

[2] Ley Nacional 26.150 Artículo primero.

Pasaron doce años desde la sanción de la LESI y para indagar en su aplicación es necesario tener en cuenta las posibilidades y dificultades que se dan en diferentes niveles: el nivel de las políticas educativas, el de las instituciones y el de las aulas (Terigi, 1999). En cada uno de estos se dan negociaciones entre los diferentes actores sociales que varían según el contexto político y el momento histórico. Cabe destacar que desde que se realizó el trabajo de campo de esta tesis (2013) hasta hoy, el contexto político se transformó y las condiciones y el financiamiento necesario para la implementación de estas políticas públicas empeoraron[3]. Podemos describir aquí obstáculos y resistencias que se ponen en juego para la aplicación de la Educación Sexual Integral (ESI), siempre teniendo en cuenta la sensibilidad ante estas variaciones del contexto político.

Históricamente la educación sexual estuvo asociada a la enseñanza de la biología y la sexualidad estuvo acotada al encuentro sexual centrado en la genitalidad (Greco, 2007; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade y Alonso, 2008, Faur, 2015). Lxs docentes de biología fueron, durante décadas, responsables de enseñar los contenidos de sexualidad prescriptos en el currículo. De allí que se priorizaron temas como los cambios en la pubertad, los "aparatos" reproductores, la anatomía y fisiología de la reproducción humana, las infecciones –antes llamadas enfermedades- de transmisión sexual (ITS) y la anticoncepción desde un enfoque que responde al modelo biomédico y también al modelo represivo religioso al referirse a la sexualidad únicamente cómo patología o aquello necesario de "prevenir", "evitar." (Morgade, 2011; Ramos, 2012, Montaña 2014). En este sentido, el nuevo marco regulatorio presentado y los documentos que acompañan, interpelan los modos en que se viene trabajando en las escuelas y tensiona los sentidos y significados de la enseñanza de las sexualidades.

[3] Según la respuesta oficial a un pedido de acceso a la información que realizó la Fundación Huésped al Ministerio de educación, en 2016 el presupuesto de la ESI destinado a la producción de materiales y capacitaciones se redujo en un 65% en términos reales (es decir, teniendo en cuenta la inflación) en relación a 2015. En 2017 se produjo un crecimiento del 25% en relación al primer año de gobierno de Mauricio Macri pero los fondos destinados a la educación sexual siguen siendo menores en términos reales a los que se distribuyeron durante los últimos dos años de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Fuente Chequeado.com disponible en: http://chequeado.com/el-explicador/educacion-sexual-integral-el-86-de-los-alumnos-la-identifican-con-temas-biologicos/. Datos sobre el presupuesto destinado a la ESI: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1i7S8vnVNxa16kboJLpGz3zLtw0MyMrfuwGySoxAzK_0/edit#gid=1412224232

Según la encuesta[4] realizada entre octubre de 2016 y abril de 2017 a casi 2.900 jóvenes por la Fundación Huésped, el Colectivo por los Derechos Sexuales y Reproductivos y FUSA[5] en todo el país, una de las mayores dificultades que se encuentran para la implementación de la ESI es la persistencia del modelo biomédico. Este reduce la sexualidad a la reproducción y la genitalidad y en muchos casos ubica la materialidad del cuerpo como argumento para explicar relaciones desiguales entre los géneros y la imposición de estereotipos. A pesar de que en los materiales elaborados a partir de la sanción de la LESI se propone una definición amplia de la sexualidad, para la mayoría de lxs jóvenes la educación sexual que reciben se limita a aprender sobre el "aparato reproductor". Según la encuesta, la mayoría de lxs estudiantes señaló que se abordaron temas vinculados al aparato reproductivo (86%) y a los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual (72%). Un porcentaje significativamente menor de jóvenes señala haber tratado en el aula temas vinculados al embarazo en la adolescencia, el aborto y la igualdad de derechos. A su vez, lxs encuestadxs señalaron que, ante casos de embarazo o discriminación por orientación sexual o identidad de género, en la mayoría de las oportunidades estos temas fueron discutidos entre lxs propixs alumnxs y no se habló del tema en espacios institucionales.

Hasta aquí, señalamos que un primer problema en la implementación de la ESI es la persistencia de la tradición biomédica en la escuela, impregnando los planos del currículo explícito, nulo y oculto (Morgade, 2016). En esta línea también existen dificultades en la sobrevaloración de dimensiones de la sexualidad como la biológica y en la ausencia o subvaloración de la dimensión afectiva. En palabras de Báez (2016:78) "una de las tradiciones de mayor presencia entre los documentos analizados se vincula con el llamado –en forma crítica– modelo biologicista de educación sexual. Desde este marco, se considera que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la

[4] Encuesta realizada por Fundación Huésped, el Colectivo por los Derechos Sexuales y Reproductivos y FUSA en todo el país a jóvenes que ingresaron a la escuela secundaria desde el 2000. Informe y relevamiento de los datos disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B6JXWBBzh14leHFjeFhXdEFkdlM2aG9UT3JuZ19wZWdrVDgw/view

[5] Para más información: http://grupofusa.org/

reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones y principalmente centrada en los problemas o peligros del uso del cuerpo". Siguiendo este razonamiento, la sexualidad en la escuela se enseña ligada a lo patológico o lo que hay que evitar. En nuestras investigaciones previas encontramos que "muchxs docentes registran las dimensiones afectivas y placenteras de la sexualidad y hacen un reconocimiento placentero de la sexualidad en sus propias experiencias, pero no incluyen estas dimensiones en la enseñanza" (Kohen y Meinardi, 2013b: 3).

Graciela Morgade (2009) muestra, a partir de sus investigaciones, que no es suficiente con el trabajo sobre los derechos para que lxs estudiantes se "apropien" de ellos y modifiquen los vínculos y las prácticas en sus vidas cotidianas. Los estudios dan cuenta de que lxs adolescentes reclaman espacios escolares en los cuales se trabaje sobre cuestiones afectivas o vinculares, en particular cuando los sentimientos se contraponen a los mandatos sociales. Se puede afirmar que existe una subvaloración de la dimensión afectiva, propia de la institución escolar que jerarquiza la razón por sobre la emoción y el cuerpo, las contrapone y ubica como antagónicas, tendiendo a dejar afuera las emociones y las experiencias personales (Scharagrodsky, 2007) obturando el diálogo entre estas y los conocimientos escolares.

Existen además problemas epistémicos y didácticos complejos que conllevan obstáculos en la adquisición de conceptos vertebradores para la aplicación de la educación sexual integral en coherencia con los materiales elaborados por el programa Nacional de Educación Sexual[6]. En particular, enseñar una sexualidad "integral" implica desarmar los compartimientos estancos entre las dimensiones de la sexualidad (política, histórica, cultural, psicológica, etc.) para establecer diálogos entre estas. Es por esto que, para poder hacer educación sexual "integral", es necesario aportar a desarmar la dicotomía cultura-naturaleza. Esta dicotomía se materializa como un impedimento para comprender la relación entre las categorías "sexo" y "género". Entenderlas por separado sitúa el sexo

[6] Materiales disponibles en la página del programa: http://esi.educ.ar/

como una categoría estanca e incuestionable. Por más que se modifiquen los aspectos sociales y culturales, una supuesta materialidad ineludible del cuerpo sería la razón primaria de las desigualdades entre los géneros. Este mayor estatus ontológico que se le atribuye a la materialidad del cuerpo, aporta a darle legitimidad a las desigualdades y las relaciones de dominación. La biología como ciencia brinda modelos y teorías que proporcionan explicaciones sobre los cuerpos sexuados y estas, en la sociedad, se sitúan en un lugar de privilegio frente a otras explicaciones posibles. Anne Fausto Sterling (2006:14) plantea que "nuestros cuerpos son demasiado complejos para proporcionarnos respuestas definidas sobre las diferencias sexuales. Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría meramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género." Es decir, la definición de "sexo" comúnmente utilizada en nuestra sociedad generalmente por profesionales de salud, está influida por las concepciones de género. El género es entonces el condicionamiento de las interpretaciones de la llamada "realidad biológica". De este modo entendemos que la categoría género está en diálogo con la categoría sexo y ambas se retroalimentan: no hay una sin la otra. Por ende, podemos definirlas como sistema. Hablaremos entonces de sistema sexo-genérico. Comprender la relación entre estas categorías es fundamental para hacer educación sexual integral.

El problema se ancla entonces en consideraciones filosóficas sobre el conocimiento. La ciencia occidental moderna condiciona la manera de mirar el mundo, de entenderlo escindiendo lo material y lo simbólico, la naturaleza de la cultura. Planeamos que este modo de conocer, que es propio de la ciencia moderna y que es reproducido por la ciencia escolar, es fuente de complejas dificultades para enseñar ESI. La biología aparece como neutral, como "la realidad", y por ende se utiliza como argumento incuestionable que le da sustento a las desigualdades mencionadas. "La objetividad y neutralidad de la ciencia positivista han sido largamente cuestionadas por la epistemología crítica, que elaboró una rigurosa lectura política de las características atribuidas al sujeto epistémico de la ciencia" (González del Cerro, 2017:57). En esta línea se plantea la necesidad de redimensionar el

conocimiento biológico, entendiéndolo como una construcción social y estableciendo un diálogo con las ciencias sociales y las experiencias de los sujetos en la escuela.

A partir de la problemática epistemológica planteada, se delinea también un problema didáctico. ¿Cómo generar instancias de enseñanza donde las categorías que suelen presentarse escindidas se pongan en relación? ¿Cómo aportar a construir objetos de enseñanza nuevos que incorporen el enfoque de la ESI y las dimensiones habitualmente silenciadas? Aquí es donde el "qué" y el "cómo" se imbrican. Problematizar un "qué" que implica entender que los cuerpos son constructos sociales, que el sexo no se puede entender únicamente desde la biología y necesariamente debe entrar en dialogo con el género, que la sexualidad implica diversas dimensiones y estas no se pueden pensar escindidas, nos ubica en el problema de reinventar el "cómo". Cómo diseñar prácticas de enseñanza que pongan en juego dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela, que involucren formas de construir conocimiento que aporten a superar la perspectiva positivista, que nos permitan pensar y vivir los cuerpos y las sexualidades de manera compleja, evitando reduccionismos. ¿Cómo repensamos esos modos de enseñar que en sus formas también reproducen una ciencia que termina legitimando el sexismo[7] y las relaciones de dominación entre los géneros?

Otro aspecto del problema que tomaremos en esta investigación parte de lo que numerosxs autorxs que trabajan en el cruce entre la sociología de la educación y el feminismo destacan desde hace tiempo: las huellas que dejan las enseñanzas del currículo oculto y las dificultades para su transformación. Este currículo es el conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela (Jackson, 1998) y que por tal razón poseen una particular potencialidad. Es por eso que tomamos en cuenta esta otra dimensión del problema para aportar a generar conocimiento sobre los modos de transformar la enseñanza.

[7] Según Martori (1994), el término «sexismo» se utiliza para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo. El sexismo es una pauta cultural derivada del orden patriarcal de la sociedad.

Por lo dicho hasta aquí, en esta investigación se retoman estas problemáticas de implementación de la ESI y se propone hacer investigación en didáctica. Esto implica que el objeto de estudio de esta investigación se ubica en relación al "cómo" de la enseñanza, aportando a construir conocimiento en el campo de la educación de los cuerpos y las sexualidades. Particularmente se centra estratégicamente en el aporte a la formación docente ya que, si bien existen diversas instancias de formación, buena parte del profesorado ha atravesado escasas experiencias que le permitan la reflexión y revisión de las temáticas relacionadas con las sexualidades. Perduran enfoques hegemónicos junto con debates aún en construcción dentro de las disciplinas, sumado a que la formación docente específica es incipiente y en numerosas jurisdicciones no logra garantizar el abordaje establecido en la LESI (Wainerman, 2008; Morgade y Alonso, 2008; Morgade y Fainsod, 2015).

Además, investigaciones recientes alertan acerca del alto impacto que tiene la propia biografía escolar sobre la profesión docente. Para Alliaud (2004:1), "la biografía escolar, es decir el período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, constituye una fase formativa clave y su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional." También señala la autora que al pensar en mejorar la práctica profesional no solo cuentan los aprendizajes formales en la escuela (aquellos que forman parte del currículo explícito) sino que también son fundamentales las experiencias y las vivencias. Para el caso específico de la formación docente en educación sexual, se suma una complejidad adicional: lxs profesionales han sido formados en instituciones reproductoras de estereotipos y relaciones sociales y deben enseñar al alumnado a revisar estos mismos patrones; por esta razón investigar los modos en que se forma a lxs docentes es un punto estratégico, además de tener en cuenta su potencial papel multiplicador. Según Faur (2015:19) "el proceso de formación docente es condición indispensable para que la Educación Sexual Integral llegue a las aulas de todo el país".

Por lo dicho hasta aquí, la aplicación de la LESI pone de relieve la necesidad de investigar sobre los modos de formar docentes en educación sexual integral, aportando a

transformar las tradiciones arraigadas. Forma parte del problema de esta tesis, interrogarnos sobre el modo en que podemos elaborar dispositivos que permitan a lxs docentes revisar las enseñanzas en relación con los cuerpos y las sexualidades, incorporando el plano del currículo oculto. Sostendremos en la investigación que la mirada reduccionista-biologicista del cuerpo es una dificultad para la construcción de una educación sexual integral. En este sentido, encontramos que el foco en el cuerpo y sus enseñanzas, nos proporciona una puerta, un punto donde comenzar a explorar posibilidades. Nos proponemos entonces investigar a partir de dispositivos que involucran el cuerpo como construcción social para el trabajo con docentes y Equipos de Orientación Escolar (EOE), en ejercicio en la escuela media.

Para terminar el planteo de este problema es importante mencionar que el trabajo de investigación que presentamos parte de problemáticas con las que nos encontramos cotidianamente en la formación de docentes de biología en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) y que el diálogo con el campo de las sexualidades aporta a construir nuevos enfoques y modos de pensar nuestras prácticas.

1. 2. Objetivos de Investigación

A partir de la problemática planteada, nos proponemos hacer un aporte a la formación docente en educación sexual en el marco de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral incorporando el estudio y trabajo con y desde los cuerpos, con docentes en ejercicio y equipos de orientación escolar. En este sentido, se sostiene que la mirada reduccionista-biologicista dificulta la construcción de una educación sexual integral y que trabajar con y desde el cuerpo con el profesorado, a partir de dispositivos pedagógicos diseñados para tal fin, puede aportar a entender el cuerpo como constructo social habilitando a incorporar dimensiones de la sexualidad habitualmente silenciadas en la escuela.

El objetivo general que guía esta investigación es, entonces, aportar conocimiento al campo de la formación docente en educación sexual integral. A partir de la implementación

de dispositivos que tienen en cuenta las problemáticas y diagnósticos elaborados por especialistas en el campo y los contextos particulares, se propone también contribuir a la transformación de prácticas educativas. Dado que el contenido no es independiente de la forma en que es transmitido, los objetivos particulares de esta investigación se centran en la didáctica. En este trabajo de investigación nos proponemos diseñar y poner en acción dispositivos de formación docente situados, que permitan aportar a la revisión de las enseñanzas sobre las sexualidades y su relación con la corporalidad en el plano del currículo explícito, oculto y nulo. En este sentido se plantea aportar a transformar los modos en que lxs docentes y equipos de orientación escolar conciben la educación sexual, analizar la manera en que los dispositivos los interpelan y si contribuyen a pensar en posibles cambios, comprender y caracterizar los emergentes del dispositivo retroalimentando la propuesta e identificar cómo el trabajo con y desde los cuerpos aporta a la ESI.

De esta manera, las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- ¿Cómo aporta la incorporación del trabajo con los cuerpos desde una noción superadora del reduccionismo biológico a la formación de docentes en educación sexual integral?
- ¿Cómo contribuir a la revisión de las intervenciones docentes en situaciones que irrumpen en la vida de la escuela y enseñan educación sexual?
- ¿Qué contenidos, desde el plano del currículo explícito, nos permiten revisar las enseñanzas sobre la corporalidad en la escuela y su relación con las sexualidades?
- ¿Qué estrategias de enseñanza construimos para poner en juego los contenidos establecidos desde los enfoques de la ESI?

Para dar cuenta de los objetivos y preguntas planteadas, se llevó a cabo una investigación en la cual se trabajó en profundidad con dos grupos: el GD, integrado por docentes de diversas disciplinas y el GEOE, compuesto por profesionales de los equipos de orientación escolar. El trabajo de campo se llevó a cabo en el distrito de Tigre, provincia de

Buenos Aires, Argentina. Inicialmente se realizó un acercamiento al campo, con entrevistas a actores sociales relevantes. Posteriormente se diseñaron y pusieron en práctica los dispositivos didácticos elaborados en función de las problemáticas de implementación de la ESI descriptas anteriormente y las problemáticas situadas. Durante la implementación de los dispositivos se registraron los datos a partir de notas de campo, grabaciones de audio y video y de las propias producciones de lxs participantes. Los registros fueron sistematizados y se analizaron a partir de diversas metodologías de investigación cualitativa (ver capítulo 2).

A partir de la problemática brevemente expuesta, se presentan a continuación campos teóricos que retoman la formación docente en educación sexual y su relación con las enseñanzas sobre la corporalidad. Se plantea en este trabajo la relevancia de investigar y hacer un aporte a la formación docente en educación sexual integral, poniendo el foco en cómo se viven, cómo se piensan y cómo se sienten los cuerpos en la escuela, retomando enseñanzas en los tres planos del currículo.

Es necesario aclarar que, aunque este escrito comienza con los antecedentes y una descripción general de los campos teóricos y el trabajo de campo se describe a continuación, las construcciones de ambos ocurrieron de manera espiralada donde se iban retroalimentando mutuamente. El "corpus" teórico principal se presenta en relación con la práctica, donde esta investigación hace el mayor aporte a la construcción de conocimiento. En esta introducción teórica, se describen los conceptos vertebradores del trabajo y los antecedentes fundamentales.

1. 3. Antecedentes y campos teóricos

En los apartados que siguen se presenta el marco teórico general para el abordaje de los campos de la educación sexual y su intersección con la formación docente y las enseñanzas sobre la corporalidad en la escuela. También se incluye un pequeño apartado sobre las aplicaciones pedagógicas del teatro debido a su importancia en la construcción de uno de los dispositivos centrales para esta investigación (se ampliará luego en el capítulo 5).

1. 3. a. El paradigma socioconstructivista de la sexualidad: más allá de la genitalidad y de la materialidad del cuerpo

Desde 1970 se pueden encontrar antecedentes de investigación sobre los cuerpos y las sexualidades en Occidente que vienen evidenciando cómo las principales instituciones sociales, incluida la escuela, controlan, regulan y construyen la sexualidad (Foucault, 2008; Weeks, 1981, 1993; Fausto Sterling, 2006; Laqueur 1994; Tin, 2012). En este sentido, estos trabajos permitieron hacer visible el carácter histórico, político, cultural y social de la sexualidad, al mismo tiempo que su dimensión subjetiva, en tanto que constituye una experiencia.

Foucault propone que la sexualidad es un dispositivo en el que se ejercen técnicas positivas de poder. Es por esto que la sexualidad no se prohíbe, sino que se norma. En palabras de Foucault (2008:16): "no sólo se ha ampliado el dominio de lo que se podía decir sobre el sexo y constreñido a los hombres a ampliarlo siempre, sino que se ha conectado el discurso con el sexo mediante un dispositivo complejo y de variados efectos, que no puede agotarse en el vínculo único con una ley de prohibición. ¿Censura respecto al sexo? Más bien se ha construido un artefacto para producir discursos sobre el sexo, siempre más discursos, susceptibles de funcionar y de surtir efecto en su economía misma."

A partir de lo que plantean lxs autorxs mencionadxs, se propone entender la sexualidad desde modelos socioconstructivistas estableciendo un cambio de paradigma y confrontando los enfoques esencialistas que consideran la sexualidad como fenómeno universal, biológico e individual, enfatizando que se trata de un fenómeno social que se constituye históricamente (Kornblit, 2014). Enfrentarse a los modelos esencialistas consiste en cuestionar la idea de que existe una esencia inmodificable evidenciable en datos de la materialidad del cuerpo. Según Weeks (2012), este es un modo de pensamiento que sostiene que es posible explicar las formas del comportamiento a partir de una presunta "esencia humana", anterior a las relaciones sociales y a la experiencia cultural de las personas. "En este sentido, el esencialismo como perspectiva, ha devenido en un reduccionismo en la medida en que acotó lo sexual al plano de lo biológico, a partir del

estudio de los impulsos sexuales y en donde el cuerpo fue meramente visto como una realidad dada, sin mediaciones" (Zemantis, 2016:18). Por lo expuesto, afirmamos que este modo de concebir la sexualidad se ancla en un modo de entender el cuerpo centrado en su materialidad, donde la biología cumple un papel monopólico. Esta relación resulta trascendente para la investigación que llevamos a cabo.

El cambio de paradigma mencionado se materializa en documentos de organismos internacionales y en políticas públicas. Por ejemplo, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) "la sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales (…). La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales."

La Ley de Educación Sexual 26.150 sancionada en el año 2006 en Argentina también se inscribe en este modo de enfocar la sexualidad. En la mencionada legislación se enfatiza el carácter "integral" de la educación sexual. Según lo prescripto, la sexualidad debe ser abordada desde sus múltiples dimensiones y lxs educadorxs, sin importar la especificidad de la disciplina que enseñan, deben comprometerse en esta tarea. Según Lavigne (2016), el concepto de integralidad tiene como propósito modificar las concepciones de la sexualidad que la restringen al sexo en términos biológicos y enfatizan la genitalidad y la reproducción como cuestiones centrales de la enseñanza, para incorporar otras dimensiones. En los diversos materiales elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual[8], se propone entender la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. En este sentido, que la sexualidad supere las nociones de genitalidad y reproducción permite pensar la educación sexual en las

[8] Disponibles en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html

diferentes áreas de conocimiento y en todos los niveles educativos y no únicamente en el nivel medio. Pero el concepto de integralidad también trae aparejadas diversas problemáticas en su implementación: "esta vinculación entre la integralidad y la transversalidad plantea al menos dos grandes desafíos a las instituciones que se proponen llevarla a la práctica. En primer lugar, requiere de una revisión curricular en cada asignatura por parte de lxs profesorxs de cada área y, en segundo lugar, requiere de una revisión a nivel institucional que interpela a toda la comunidad educativa" (González del Cerro, 2017).

Por lo dicho hasta aquí, la sexualidad es entonces mucho más que un tema, es por esto que no puede reducirse a un listado de contenidos escolares. Morgade (2011) titula su libro "toda educación es sexual" haciendo alusión a que en el propio acto educativo se pone en juego la sexualidad. Este es un punto central para caracterizar la educación sexual y el recorrido de esta investigación. Educación sexual se hace siempre, por el hecho de estar educando: en los modos en que se plantean los vínculos en el aula, en las formas en que se ponen en juego las situaciones de aprendizaje, en los modos en que se interviene en situaciones escolares y podría seguir una lista larga. Lo que se transforma a partir de la LESI es el establecimiento de lineamientos, prescribiendo ejes sobre los modos en que se debe educar la sexualidad. De esta manera, hay un paso de lo implícito a lo explícito. La sexualidad ya se estaba educando; pero ahora, a partir de la ley y de la implementación de espacios de formación docente, se habilita la reflexión y la revisión de supuestos. La educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico (Faur, 2015). Estas especificidades de la ESI hacen que sea necesario repensar los modelos pedagógicos.

1. 3. b. El sexo y el género mutuamente implicados

En la década del 70 lxs sexólogos John Money y Anke Ehrhardt (1972) difundieron la idea de que sexo y género eran categorías separadas. En esa misma década las feministas de

la Segunda Ola[9] se posicionaron en esa perspectiva proponiéndolas como categorías escindidas. De este modo el sexo era una categoría que definía la anatomía y la fisiología y el género los modos en que la cultura le asigna significado a las diferencias sexuales. Establecer esta escisión le permitió al feminismo desmarcarse de los determinismos biológicos: "la distinción entre sexo y género aportaba a enfrentar mejor el determinismo biológico y se ampliaba la base teórica argumentativa a favor de la igualdad de las mujeres" (Lamas; 1999:1). Para Marín (2012:7), "descubrir el carácter cultural del género fue liberador, puesto que señaló el punto de quiebre en la rígida ligadura entre la biología y la forma de vida". Si las mujeres eran negadas de ciertas formas de ser y hacer por su condición de género, esto se debía a una construcción social, cultural. Para poner un ejemplo, no era por tener vulva o estrógenos que no podían jugar al futbol, sino por el significado que las instituciones les asignaban a esos cuerpos de mujer. Entonces eran las prácticas y las instituciones las encargadas de producir y reproducir estereotipos de género y relaciones de poder. Esta mirada permitía pensar que si la cultura cambia y se transforma, es cuestión de luchar por estas transformaciones.

Según Hawkesworth (1999), el pensamiento feminista ha hecho un gran esfuerzo por desafiar la actitud natural hacia el género, cuestionando los siguientes axiomas:

- El género es una categoría estanca y fija
- Hay solo dos géneros, varón y mujer
- Los genitales son los signos esenciales del género

Hasta aquí entonces, el género podría cambiar ya que es definido como una construcción cultural mientras que el sexo resultaba algo inmodificable, que está determinado. Este lugar

[9] Se refiere a la Segunda Ola feminista, un período de actividad feminista que comienza a principios de la década de 1960 y dura hasta finales de la década de 1980. Las campañas por la legalización del aborto, el cuestionamiento de la heteronormatividad y las demandas en relación con la anticoncepción y el disfrute de la sexualidad fueron consignas que caracterizan a esta Segunda Ola (Felitti, 2010).

aparentemente fijo e inamovible de la categoría sexo sigue aportando a reproducir las desigualdades impuestas entre varones y mujeres.

En este tipo de argumentos, donde se justifican los estereotipos de género y las desigualdades que estos imprimen a partir de la biología, parecería que esta ciencia es la causa primera de estas desigualdades, cuando en realidad es utilizada para darle legitimidad a desigualdades sociales que se establecen previamente. Incluso la propia biología, como ciencia, se construye con estos anteojos de la desigualdad. De este modo según Fausto Sterling (2006:19), "las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género". Se plantea que la ciencia se desmarque de la verdad absoluta y entonces la categoría "sexo", usualmente entendida como "una verdad sobre el cuerpo", se considere también una construcción social estructurada por el género. "Etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia" (Fausto Sterling, 2006:12).

Judith Butler (2002) plantea que la idea de que el sexo es la base natural del género, fue construida dentro de un sistema social que ya está normado por el género y signado por el binarismo. Butler no afirma que el sexo no existe, sino que la idea de "sexo natural" ordenado de acuerdo a dos posiciones opuestas y complementarias es parte de un dispositivo heteronormativo. El sexo existe, pero se tiene acceso a él a través de prácticas y discursos que están normados. Butler (1990) plantea no solo que las personas nos construimos socialmente, sino que somos partícipes de esta construcción. En este sentido, define el género como el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos.

Por lo dicho hasta aquí asumiremos en esta investigación que las categorías sexo y género están mutuamente imbricadas, pudiendo nombrarlas como sistema.

1. 3. c. Tradiciones de enseñanza en educación sexual: conocer para transformar

Como se señala en la caracterización del problema, para la implementación de la LESI la formación de docentes es un aspecto estratégico. Las modificaciones en las políticas educativas que se condensan en cambios curriculares no siempre permean en las instituciones: "la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explicita original. Es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente y desde las diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela" (Rockwell, 1997:14). Es por eso que para pensar la implementación de estas políticas que tienen impacto en el currículo es necesario adentrarse en la formación docente.

Es fundamental caracterizar las tradiciones de la formación docente por su impacto en el establecimiento de lo que se considera "un buen docente" o "una buena educación". Según Davini (1995), las tradiciones son "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos". Su supervivencia se manifiesta en la forma de persistir en las imágenes sociales dominantes de la docencia y en las prácticas escolares. Sobreviven en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. Además, son productos históricos que se renuevan periódicamente en los discursos y en las acciones políticas educativas. Cada una de ellas responde a diferentes proyectos sociales, a luchas políticas y a grupos de interés. Detrás de las tradiciones hay "corpus" teóricos que las sostienen (finalidades educativas, modelo de estado y sistema social) que se incorporan y se cuelan en las prácticas docentes de manera poco transparente.

Según Stolze y Ramírez (2015:162) "solo agrietando los discursos normalizantes sostenidos por las tradiciones de la formación docente y los enfoques en educación sexual (biomédico y moralizante), las conquistas de los movimientos feministas y LGTTIBQ traducidas en reformas curriculares, podrán ser institucionalizadas en el marco de los derechos".

Numerosxs autorxs (Morgade, 2011; Ramos, R. 2012; Kornblit y Sustas, 2014; Britzman, 2002) han indagado sobre las tradiciones de enseñanza en educación sexual y dan cuenta de enfoques que responden a modelos teóricos e ideología en relación a la sexualidad y su enseñanza. Es importante poder conocer estos enfoques para interpelarlos, desarmarlos, transformarlos. En este sentido, conocer esta historia nos permite tener información muy valiosa para aportar al campo de la formación docente en ESI.

A continuación, se caracterizan los enfoques o tradiciones de la educación sexual por su alta incidencia en las escuelas y por su oposición a los enfoques que se proponen en la LESI.

Enfoque moralista religioso

Se ancla en una visión que reduce la sexualidad al acto sexual (heterosexual) destinado únicamente a la procreación. Se centra en normar "lo que debe ser" y "lo que no se debe hacer" a partir de ciertas premisas morales y religiosas consideradas universales. Esta tradición está "caracterizada por la enseñanza del NO: No hagas, No preguntes, No goces, No descubras, No te masturbes. De esta manera se pretende transmitir la pureza, la castidad y la virginidad" (Plaza, 2015: 80). "Como en otras regiones, la moral sexual argentina se constituyó sobre la base del discurso médico eugenésico, mecanismo de control social dispuesto a la configuración de identidades 'anormales', 'patológicas', 'desviadas' o 'peligrosas', entre ellos los jóvenes y sus despertares sexuales" (Zemaitis, 2016:22). Los supuestos pedagógicos se basan en enseñar desde el ejemplo, a partir de lo que denominan "formación en valores", considerando correctos la abstinencia y el coito con finalidades reproductivas en el matrimonio heterosexual. Lo que queda por fuera de esta moral es catalogado como anormal o incorrecto y puede ser considerado pecado o perversión. Es por esto que la mayoría de las emociones y sentimientos, como las múltiples experiencias de lxs niñxs y jóvenes, no tienen lugar en la escuela.

Enfoque biomédico

Desde este enfoque se consideran de manera excluyente los aspectos biológicos y fisiológicos de la sexualidad. En general, se centra en contenidos como la prevención de infecciones de trasmisión sexual y la reproducción. Desde allí se ancla en una mirada biologicista del cuerpo y presenta una perspectiva esencialista de la sexualidad, reduciendo fenómenos muy complejos a datos o evidencias biológicas.

El enfoque biologicista se complementa con una perspectiva médica, confluyendo en el enfoque biomédico. Cabe aclarar que la medicina ha sido históricamente una ciencia con autoridad epistémica para tomar decisiones sobre los cuerpos (González del Cerro, 2017) y que por esta razón autores como Menéndez (1988) aluden al llamado "Modelo Médico Hegemónico (MMH)", el cual se compone de un conjunto de técnicas, saberes y prácticas legitimadas por la ciencia y el Estado, que se posicionan de manera dominante, dejando subalternos otros saberes y prácticas en relación a la salud y la enfermedad.

Desde esta perspectiva los sistemas genitales tienen importancia central y se los denomina "aparatos reproductores", haciendo énfasis en esta finalidad y dejando por fuera el placer. El clítoris frecuentemente se omite o tiene mucho menos protagonismo que el pene. En general, los sistemas y los procesos corporales son enseñados sin establecer vínculos con las experiencias de los sujetos o la cultura. El sexo se define a partir de la genitalidad o de los cromosomas y se establece una continuidad entre el resto de los animales y los seres humanos. Si bien en biología muchas veces esta idea de entender a los humanos como parte del grupo de los animales es potente, en este caso analogar la sexualidad humana a otros animales conduce a un reduccionismo.

Se ponen en evidencia los "efectos no deseados" de la sexualidad excluyendo la perspectiva saludable y placentera de esta. En general, se hace foco en la prevención del Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y de los embarazos en la adolescencia, presentando las relaciones sexuales como algo que hay que evitar o que podría ser perjudicial para lxs jóvenes. En esta línea se medicaliza la sexualidad, reduciéndola a

números de contactos y riesgos de embarazos, descontextualizándola de la historia, de la cultura y del complejo deseo-placer (Morgade, 2011).

Se utiliza frecuentemente un lenguaje experto para nombrar procesos y partes del cuerpo, enajenando a lxs estudiantes de sus propias experiencias corporales. Se sugiere que solo profesionales expertxs pueden hablar de sexualidad y por eso es muy común que en las escuelas se invite a médicxs o enfermerxs para dar charlas específicas. Desde este enfoque, se liga la sexualidad a la reproducción, la cual puede ser considerada una "etapa" en la que lxs niñxs y lxs adultxs mayores quedan por fuera.

Esta perspectiva sostiene un binarismo centrado en los genitales, de allí que los "medios didácticos por excelencia de la educación sexual biologizada son las láminas que muestran y enseñan solo dos cuerpos dejando por fuera, por ejemplo, la representación y características de la anatomía de las personas intersexuales. También se excluye lo relativo al conocimiento sobre las transformaciones quirúrgicas como la vaginoplastia, o las modificaciones hormonales posibles que realizan las personas transexuales" (Zemaitis, 2016:29).

Este enfoque fue históricamente uno de los más significativos en la educación sexual en Argentina y, por lo tanto, se pueden encontrar sus huellas en libros de texto, en las prescripciones curriculares y en las instituciones.

Enfoque patologicista o de riesgo

Desde este enfoque la sexualidad es considerada una amenaza del orden o un peligro para la vida social. Con la emergencia del VIH, esta tradición volvió a resurgir con fuerza, estableciendo la idea de "grupo de riesgo", ubicando la homosexualidad en este grupo y colaborando con la estigmatización y el sexismo. También desde este enfoque se establece una educación sexual que tiene como principales destinatarias a las mujeres. De este modo, son ellas quienes tienen que hacerse cargo de la anticoncepción y de los conocimientos en

relación con el ciclo menstrual, bajo el supuesto de que las mujeres serán futuras madres. Estos mandatos colaboran con la lógica de heterosexualidad obligatoria (Morgade 2001).

Desde esta perspectiva, se suelen enseñar contenidos relacionados con la prevención de infecciones de transmisión sexual, haciendo énfasis en sus consecuencias y, muchas veces, mostrando imágenes o videos de personas infectadas o enfermas. También se suele mostrar el embarazo como una patología, poniendo el foco en los padecimientos. Desde allí el placer queda segado y se promueve la abstinencia. En términos pedagógicos "se espera que el acceso a la información transforme de inmediato las prácticas sexuales juveniles" (Meinardi et al., 2008:184).

Para cerrar este apartado, se señala que los enfoques presentados no son excluyentes o estancos, sino que se actualizan continuamente en las prácticas, discursos y en los diversos contextos y pueden convivir entre ellos. Estos enfoques tradicionales de la educación sexual poseen características en común, como por ejemplo la subvaloración de algunas dimensiones de la sexualidad o la falta de consideración de los actores de la comunidad educativa como sujetos deseantes, dejando por fuera el placer y las emociones.

Es interesante notar también que en las tradiciones descriptas hay una coherencia entre los contenidos considerados principales y los modos de enseñanza. Como se menciona al inicio, las tradiciones tienen incidencia en las enseñanzas implícitas en el plano del currículo explícito, nulo y oculto y poseen una fuerte influencia en la reproducción del sexismo. Por esta razón es fundamental realizar actividades con el profesorado, para revisarlas aportando así a resignificar las prácticas de enseñanza.

A continuación, se presentan apartados que retoman campos teóricos y antecedentes que aportan a pensar la relación entre el cuerpo y la sexualidad, haciendo foco en la enseñanza.

1. 3. d. Consideraciones filosóficas en relación al cuerpo: el problema del dualismo y sus herederos

Según Gaviria (2009), el cuerpo es una construcción socio-histórica que adquiere una connotación rentista en el momento en que cambian las relaciones de producción e intercambio y con ello las percepciones frente a los tiempos de trabajo y de ocio. Esto implica también transformaciones en la manera de concebir la subjetividad y los usos corporales, es decir, el ejercicio público de nuestro cuerpo. El cambio al modo de producción capitalista enfatiza el cuerpo como una herramienta de trabajo productiva. Federici (2004:204) retomando a Marx plantea que la alienación del cuerpo es un rasgo distintivo de la relación entre lxs capitalistas y lxs obrerxs. Al transformar el trabajo en una mercancía, el capitalismo hace que lxs trabajadorxs subordinen su actividad a un orden externo sobre el que no tienen control y con el cual no se pueden identificar. Esto hace posible "extender el día de trabajo más allá de los límites definidos por la luz solar, los ciclos estacionales y el cuerpo mismo (…)".

El proceso de extrañamiento de lxs trabajadorxs es posible enajenando al cuerpo del sujeto y segmentándolo en dos partes: el cuerpo y la mente. René Descartes (1596-1650) considera que el pensamiento es ajeno al cuerpo separándolo de la mente pensante. El dualismo mente-cuerpo trajo aparejada la escisión de los elementos espirituales del campo físico. El dualismo tuvo dos herencias modernas: el materialismo, que sostiene que los estados mentales son físicos, y el idealismo que, por el contrario, afirma que los estados físicos son mentales. Los pares dicotómicos naturaleza-cultura, materia-espíritu, cuerpo-mente, vida-muerte, razón-emoción, son ejemplos de modos de concebir el mundo de manera escindida, en los cuales la relación entre los componentes no es horizontal sino jerárquica.

Existen relaciones de causalidad lineal entre estas ideas. Por ejemplo, bajo la idea de "la cultura moldea la carne" existe un mayor estatus ontológico de la carne, ya que es esta la que existe primero y, por ende, se ubica de modo jerárquico para la comprensión de los fenómenos. En este sentido, se hace énfasis en la relación asimétrica entre estos dos modos

de pensar donde gobierna el materialismo. El materialismo moderno es una herencia del dualismo cartesiano: “es la ontología real de nuestro mundo desde el Renacimiento, el auténtico heredero del dualismo, es decir, el residuo dejado por este” (Jonas, 2000:35). En relación con las repercusiones que tiene el materialismo sobre los modos de concebir el cuerpo, tema de especial interés para nuestro trabajo, encontramos que existe una relación asimétrica entre el cuerpo físico y el cuerpo fenomenológico; el cuerpo como materia, como conjunto de huesos, músculos, células y tejidos tiene mayor estatus ontológico. Es de este materialismo del que nos interesa ocuparnos, ya que se transforma en un monismo, en un único modo de interpretar el cuerpo. Sin embargo, según Vidal y García (2013:246) “surgen propuestas que lo contradicen, como los estudios de Damásio (1997) con relación a la neurología y los sentimientos, que plantean la existencia, en términos anatómicos y funcionales, de un hilo conductor que conecta la razón con los sentimientos y el cuerpo.” Surgen cosmovisiones sobre el cuerpo desde un enfoque holístico, complejo y sistémico, y gracias a estudios como los de Merleau-Ponty (1945, 1971) que entienden al ser humano como un cuerpo / sujeto único e indivisible. “Tropezamos aquí por primera vez con esa idea de que el hombre no es un espíritu y un cuerpo, sino un espíritu con un cuerpo, y que solo accede a la verdad de las cosas porque su cuerpo está como plantado en ellas” (Merleau-Ponty, 1945:24).

Fausto Sterling (2006) plantea que las experiencias corporales son el resultado del desarrollo en culturas y periodos históricos particulares. Pero, especialmente como bióloga, argumenta que a medida que crecemos y nos desarrollamos, de manera literal y no sólo discursiva (esto es, a través del lenguaje y las prácticas culturales), construimos nuestros cuerpos, incorporando la experiencia en nuestra propia carne. La autora asevera que para comprender esta afirmación debemos limar la distinción entre el cuerpo físico y el cuerpo social.

Este contexto filosófico incide en los modos de habitar el cuerpo en la escuela. En palabras de Hooks (1999:113) “entrenadas en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchas de nosotras aceptamos la noción de que hay una separación entre el

cuerpo y la mente (…). El mundo público del aprendizaje institucional es un lugar donde el cuerpo tiene que ser anulado, tiene que pasar desapercibido."

1. 3. e. El cuerpo y sus implicancias epistémicas en el aprendizaje de la sexualidad

"Los científicos (a través de su vida diaria, experimentos y prácticas médicas) crean verdades sobre la sexualidad; nuestros cuerpos incorporan y confirman estas verdades; y estas verdades, esculpidas por el medio social en el que los biólogos ejercen su profesión, remodelan a su vez nuestro entorno cultural". Fausto Sterling, (2006:15).

En la escuela se norma, censura y producen discursos sobre los cuerpos (Lopez Louro, 1999; Scharagrodsky, 2007; Morgade y Alonso, 2008). Particularmente, en las clases de biología y educación para la salud el cuerpo es objeto de conocimiento. Los sistemas como el digestivo, respiratorio, circulatorio y nervioso y explicaciones sobre por qué nos enfermamos, cómo sanamos, cómo llegamos al mundo y cómo nos reproducimos son solo algunos ejemplos en que los cuerpos son protagonistas. Las explicaciones que se ofrecen en las clases de biología y salud provienen del enfoque biomédico en el que predomina una concepción mecanicista. En la línea de lo que plantea Brigitte Jordan (1993), entendemos que existen diversos sistemas de conocimientos que permiten explicar los fenómenos, pero que algunos, por consenso, tienen más peso que otros. A los sistemas de conocimientos que predominan de modo jerárquico, la autora los denomina "saberes autorizados". Esta distribución jerárquica de los conocimientos no es propia de la escuela, sino que opera en la sociedad en general e impacta en el currículo escolar. Podemos rastrear la presencia de saberes autorizados para explicar el cuerpo, por ejemplo, cuando hacemos una consulta médica, cuando leemos una revista o una publicidad. Los conocimientos propios de la biomedicina poseen, por consenso, mayor jerarquía. Scharagrodsky (2007:9), en su trabajo historiográfico sobre el cuerpo en la escuela, rastrea una relación estrecha entre los modos de interpretar el cuerpo desde el discurso médico y el discurso escolar: "esta forma de interpretar el cuerpo estaba fascinada por el modelo biológico como medio para explicar el hecho social." El problema de la comprensión del cuerpo reside justamente en la elección de las disciplinas científicas, de una determinada elección o de un determinado aspecto

sobre el cual se profundiza el conocimiento en detrimento de otros (Talamoni y Filho, 2008).

En la línea de lo que se viene señalando, las explicaciones biomédicas predominan en el currículo escolar. Las consecuencias de la jerarquía de estas explicaciones son múltiples. Se presenta un cuerpo modélico y universal que despoja al sujeto del saber sobre su cuerpo poniéndolo en manos de un saber experto. Estos rasgos que pueden encontrarse en el currículo escolar, corresponden con el ejercicio del biopoder como modo de gobernar a los individuos a partir del control sobre los procesos vitales. Según Veiga-Neto (2013), "es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden sobre, a través de y más allá de todos nosotros. No es difícil comprender la centralidad de la educación en los procesos por los que el biopoder y los dispositivos de normalización se volvieron dominantes (y dominadores) en las sociedades contemporáneas". El autor señala que el biopoder es para Foucault la unión entre lo político y lo biológico, en términos de prácticas sanitarias y complejas tecnologías de control biológico que clasifican, ordenan y jerarquizan a los individuos con el objetivo de controlar las poblaciones. **"**El biopoder lleva al abandono de los cuerpos en manos de especialistas. (…) Lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar, y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, contenido, camuflado, trastocado o, simplemente, extirpado. Y siempre, medido estadísticamente" (Morgade, 2011:41).

Como se mencionó, a partir de la modernidad el cuerpo sufre un proceso en el que se concibe con ajenidad; es común que las personas hablen en tercera persona sobre el cuerpo, como si el sujeto y el cuerpo estuvieran escindidos (Le Breton, 2011). Es así que el saber sobre el cuerpo se presenta como objetivable y pretende tornarse independiente de la experiencia de los sujetos. En este sentido Macedo nos invita a pensar ¿qué ser humano cabe en la enseñanza de la biología? Y propone que "la

concepción biologicista del cuerpo actúa esencializando las identidades de los sujetos, entorpeciendo la creación de una política de identidad. (…) Y esas políticas tienen un impacto negativo en la vida de los grupos minoritarios"[10] (Macedo, 2005:137). Le Breton plantea que de manera implícita se posiciona al "hombre" como producto de su cuerpo. Las características biológicas de un cuerpo hacen a la condición social del hombre, sometiendo las diferencias sociales a la primacía de lo biológico. Así se explica la inferioridad de una población por su genética, la superioridad de otra por el color de la piel o la posibilidad de realizar ciertas tareas por poseer o no ciertos genitales u hormonas sexuales. Por esa razón "se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado por el sector socio-económico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más" (Morgade, 2011:49).

Las enseñanzas sobre la corporalidad desde el enfoque biomédico, como se menciona en el apartado 1. 3. c, no incluyen la diversidad de significaciones corporales con las que convivimos naturalizando desigualdades sociales. Butler propone en este sentido que "lo que constituye el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos, será plenamente material pero la materialidad deberá reconcebirse como el efecto más productivo del poder" (Butler; 2002:18). El establecimiento de un cuerpo universal conlleva el supuesto de que existen únicos modos de sentirlo y vivirlo, tendiendo a construir una sexualidad normativizada. "Las ciencias humanas y sociales vienen aportando definiciones en dirección a entender la compleja trama de sentidos que median entre la dotación material de un cuerpo y el modo en que las personas lo viven, lo disfrutan o lo padecen. La tradición constructivista discute con la biología o la medicina la reducción de la sexualidad a

[10] La traducción es propia.

sus aspectos anatómicos y fisiológicos. Sin embargo, esta reducción ha sido predominante durante décadas" (Morgade, 2011:11). El enfoque unidimensional de la sexualidad condice con una concepción de cuerpo biologicista que no contempla su construcción social. "No se plantean dudas de que la experiencia de la sexualidad envuelve el cuerpo; más que eso, de que se ejerce fundamentalmente a través del cuerpo. Pero se argumenta que constituye una trampa dejarse llevar por la tentación de contraponer cuerpo y sociedad, sexualidad y cultura" [11] (Lopes Louro, 2000:66).

Como venimos señalando en trabajos anteriores (Kohen y Meinardi, 2013a y b), nos interesa el cuerpo, con la hipótesis de que el foco en la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad, abre nuevas posibilidades para la ESI. Según Morgade (2009), la educación sexuada reconoce el carácter integral de los cuerpos. Sin embargo, la tradición racionalista y enciclopédica no solo ha omitido la dimensión sexual de la educación, sino que también ha silenciado la presencia de los cuerpos y de las emociones. Para Guacira Lopes Louro (1999:5) la concepción de sexualidad "está generalmente anclada en el cuerpo y en el supuesto de que todos vivimos nuestro cuerpo universal de la misma forma. Sin embargo, entendemos que la sexualidad involucra rituales, lenguas, costumbres, representaciones, símbolos, convenciones, procesos profundamente culturales y plurales. Desde este punto de vista, no hay nada exclusivamente 'natural' en la materia". Morgade y Alonso (2008) señalan que la naturaleza prediscursiva del cuerpo (sin significaciones ni cultura) perpetúa la relación un cuerpo- un género- una sexualidad normal. Desde aquí se sugiere que la potencia de profundizar en la relación entre la naturaleza y la cultura en la constitución del cuerpo aporta a cuestionar esta relación impuesta.

Dice Weeks (1993:184), en relación a la obra de los sociólogos Simon y Gagnon, que la sexualidad está sujeta a un molde sociocultural. Esta idea va en contra de nuestra creencia de que la sexualidad nos dice la verdad última sobre nosotros mismos y nuestros cuerpos; más bien ella puede decirnos la verdad última sobre nuestra cultura. Las experiencias a

[11] La traducción es propia.

menudo son vividas y sentidas de modos que parecen singulares, propias, y no como productos sociales. Tomar conciencia de esto empodera a los sujetos permitiendo comenzar a reflexionar acerca de prácticas que persisten “hechas cuerpo” o, como plantea Bourdieu (1999, 2010), como *habitus* o conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Lamas (1999:16) retoma a Bourdieu y señala que “la eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al inscribirla en lo biológico, que en sí misma es una construcción social biologizada.” La dominación de género muestra mejor que ningún otro ejemplo que la violencia simbólica se lleva a cabo a través de "un acto de cognición y de falso reconocimiento que está más allá de, o por debajo de, los controles de la conciencia y la voluntad. Según Bourdieu, este acto se encuentra en las oscuridades de los esquemas de *habitus*, esquemas que a su vez son de género y engendran género.

Planteamos entonces la importancia de aportar a revisar las enseñanzas sobre el cuerpo que subyacen a la sexualidad ya que orientan las prácticas de lxs educadorxs. Nos centramos en esta investigación en los discursos sobre el cuerpo en la escuela y su relación con la sexualidad.

1. 3. f. Los cuerpos de las mujeres en la escuela: ¿revisar el modelo androcéntrico de la sexualidad?

> *“Todavía en los 70´ las autoridades médicas aseguraban a los hombres que una mujer que no alcanzaba el orgasmo durante el coito heterosexual era defectuosa o sufría alguna discapacidad física o psíquica. El defecto era suyo, porque era inimaginable que el defecto residiera en la hipótesis de la penetración” (Maines, 2010:26).*

Es necesario preguntarse cómo aparecen los cuerpos de las mujeres y las disidencias sexuales en la escuela. En general las particularidades de muchos cuerpos de mujeres, entre

otros cuerpos invisibilidades, no son tenidas en cuenta o al menos no del mismo modo que las del cuerpo de los varones cis[12]. Un ejemplo claro es la existencia de un pene de madera en el maletín preventivo elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación[13] para acompañar las situaciones donde se enseña el uso del preservativo masculino. Es llamativo que la valija no traiga vulva. Si bien el preservativo es uno de los métodos anticonceptivos más utilizados, el uso de la valija en las clases pone en el centro el pene dejando por fuera la vulva y el clítoris junto con modos de estimulación y placer que se desmarcan de la penetración y de las relaciones sexuales heterosexuales.

Según Preciado (citado en Morgade, 2011) los roles y las prácticas sexuales, que naturalmente se atribuyen a los géneros masculino y femenino, son un conjunto arbitrario de regulaciones inscritas en los cuerpos que aseguran la explotación material de un sexo sobre otro. Se extrae determinadas partes del cuerpo, se las aísla para hacer de ellas significantes sexuales y se reduce la superficie erótica en los órganos sexuales reproductivos privilegiando al pene como único centro mecánico de producción del impulso sexual. De este modo en la escuela, la vulva, el clítoris y el útero no tienen el papel protagónico que ocupa el pene.

En la línea de los argumentos que se presentan, tomarse el tiempo de incluir en los trayectos de formación docente dispositivos que retomen especificidades de los cuerpos de las mujeres, cobra especial trascendencia. En este sentido se adscribe al feminismo de la diferencia, poniendo el foco en la importancia de la recuperación en los espacios públicos de las especificidades y modos de conocer de las mujeres. “El feminismo de la diferencia, por su parte, tendió a enfocarse en visibilizar y valorar la experiencia histórica de las mujeres, sosteniendo que la emancipación femenina no consiste en asimilarse al modelo

[12] El término “Cis” refiere a un prefijo latino y quiere decir “de este lado”, mientras que “trans” significa “del otro lado”. Esta oposición distingue entre dos experiencias básicas de la encarnación del género: la de los hombres y las mujeres que viven en el sexo que les fuera asignado al nacer y la de los hombres y las mujeres que en algún momento de su vida cambiaron de sexo. (Cisexual, sección Soy, Página 12 -05/06/2009- disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-803-2009-06-10.html)

[13] Para más información sobre el maletín visitar: http://www.msal.gob.ar/sida/index.php/equipos-de-salud/maletin-preventivo

masculino, sino más bien en reconstruir genealógicamente sus saberes y las formas de poder del mundo cotidiano" (Morgade, 2011:26).

En esta línea, los aportes de las investigaciones antropológicas de Rachel Maines (2010) permiten pensar la sexualidad en términos históricos. La investigadora ha dado cuenta de que la sexualidad femenina se ha concebido históricamente como patológica. A partir de investigaciones sobre la histeria, la autora encuentra que la enfermedad ha funcionado como comodín conceptual para reconciliar una sexualidad androcéntrica y lo que las mujeres experimentaban. Maines afirma que existe una medicalización de la sexualidad y los cuerpos, centrada particularmente en las mujeres.

Según Foucault (2008), la histerización del cuerpo de las mujeres protege el modelo androcéntrico ya que si una mujer pide más o se queja, va al médico y le diagnostican una enfermedad. El punto es: el problema es siempre de las mujeres. La sexualidad femenina es entendida como patología y el orgasmo "se consigue como terapia" (Maines, 2010). Se destaca que la necesidad de tratamiento posee dos fuentes: la prohibición de la masturbación a las mujeres y el fracaso de la sexualidad definida androcéntricamente. Si el placer y el deseo de las mujeres se hubiese tenido en cuenta, probablemente la enfermedad hubiera desaparecido o disminuido sustancialmente.

Para Maines (2010:25), "la definición androcéntrica de la actividad sexual distingue tres pasos esenciales: la preparación para la penetración, la penetración y el orgasmo masculino. Una actividad sexual que no implique por lo menos las dos últimas no se ha considerado 'lo de verdad' ni popular, ni médicamente". Según estudios, este modo de ejercer el coito no logra producir orgasmos al menos a la mitad de las mujeres (Symons, 1979). Según Kinsey y Hite (estudio citado en Maines, op. cit.) el porcentaje de mujeres que no tiene orgasmos por penetración vaginal alcanza más del setenta por ciento.

Es importante retomar esta investigación dado que el ámbito científico es uno de los campos sociales de reproducción del sistema sexo-género que establece como punto de

referencia al varón heterosexual. Al estudiar la historia de la enfermedad, se puede observar cómo la medicina actúa con “anteojos de género”. La ciencia médica se posiciona como objetiva y neutra, por ende, nadie se animaría a cuestionarla. En este caso histórico se puede observar cómo la medicina actúa dándole legitimidad al modelo androcéntrico descripto. De este modo la ciencia aporta a construir y reproducir las desigualdades de género.

Cabe preguntarse a partir de la lectura de la investigación ¿qué hubiese pasado si las mujeres eran investigadoras o se encargaban de la “cura de la enfermedad”? Es decir ¿qué pasaría si las mujeres en vez de ser “objeto” de investigación también fueran “sujetos”? Esto da cuenta de que otro obstáculo concreto en la construcción de la ciencia es la falta de mujeres en cargos de poder para la toma de decisiones, que las especificidades de las mujeres no sean tenidas en cuenta para “hacer ciencia” tiene graves consecuencias.

Otro de los tantos ejemplos se encuentra en la literatura ginecológica pre moderna donde no se distingue entre los genitales de las mujeres y los de los varones, ya que no existe vocabulario para nombrar los de las mujeres. Se veía al cuerpo femenino como una versión de cuerpo canónica, menos caliente y menos perfecta que el cuerpo de los varones. Según Laqueur (1994) el hombre era la medida de todas las cosas y la mujer no existía sino para compararse con él.

En este sentido es posible pensar que la ciencia escolar se realiza a partir de estos modelos científicos que muchas veces son construidos con premisas que provienen de relaciones desiguales de poder. Es por esto que, a partir de este caso, se visibiliza la posibilidad que ofrece la historia para aportar a revisar los modelos científicos que se enseñan en las escuelas. También la necesidad de revisar los conocimientos que se construyen sobre los cuerpos de las mujeres, establecidos desde perspectivas que los oprimen. En esta línea se define el trabajo con un dispositivo que tematiza la corporalidad centrada en “la menstruación” como un proceso que viven mayormente las mujeres. Este dispositivo se presenta en el capítulo 6 de esta tesis.

1. 3. g. En tres planos: la revisión de los modos en que la escuela reproduce el sexismo y la búsqueda de resistencias

Alicia De Alba (1991:3) define el currículo como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social". Esta definición ya clásica planteada por De Alba, permite delinear el currículo como un espacio de lucha entre clases, donde se ponen en juego tensiones e intereses, y ubica el campo del currículo como sitio de imposiciones y resistencias. Appel (1986) plantea la fuerte incidencia que posee el currículo en la reproducción cultural y muestra el modo en que la escuela desempeña un papel fundamental para la reproducción de la estructura de clase. La sociología de la educación, y particularmente las teorías del conflicto, han hecho aportes teóricos que permiten mostrar que la escuela no solo no resulta igualadora y democratizadora (como plantean las teorías funcionalistas), sino que cumple un papel importante en el mantenimiento del "estatus quo", reproduciendo desigualdades. Cuando las mencionadas teorías muestran el modo en que la escuela contribuye a la estabilidad de la estructura social ¿es posible postular únicamente que la escuela reproduce la desigualdad de clase? ¿Qué pasa con la división sexual del trabajo y la desigualdad sexo-genérica? Como afirma Bonal (1998), estas preguntas se hicieron las feministas en la década de 1980 y a partir de la confluencia con la sociología de la educación se pudo indagar sobre los modos en que la institución escolar reproduce la estructura de clase y también las de género y etnia. Según MacDonald (1980:30), "en el desarrollo del capitalismo se encuentran relaciones patriarcales de dominación masculina y control sobre las mujeres, reforzando la estructura de dominación de clase."

El cruce entre la sociología de la educación y los feminismos consiguió caracterizar los modos en que la escuela reproduce los estereotipos de género y las relaciones de dominación entre estos. Particularmente se pueden encontrar estos modos inscriptos en el

plano del currículo explícito, oculto y nulo. Se definen a continuación los planos mencionados.

Según Frigerio y equipo (1992:2) “el currículo prescripto (o explícito) es la propuesta oficial escrita y explícita en los programas. En su sentido más amplio, esta norma ya constituye una transposición, en la medida en que fija el conocimiento a enseñar”. Comprende las planificaciones, los materiales que se usan en clase, los libros de texto, los objetivos concretos que se plantean lxs docentes, entre otros elementos.

El currículo oculto se entiende como el conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela (Jackson, 1998) y que por esta razón poseen una particular potencialidad. Torres Santomé (2005:63) menciona que “el descubrimiento de esta dimensión profunda de la escolarización (…) nos va a permitir capturar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento venían pasando desapercibidas.” Algunxs autorxs reconocen la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción docente que forma parte del conocimiento del profesorado y que puede no expresarse a través de conductas fácilmente observables en el currículo oculto escolar (Tovar, 1998). Según Torres Santomé (2005), el pesimismo de examinar estas enseñanzas de manera acrítica y considerarlas como no controlables por el profesorado y el alumnado niega la posibilidad de emancipación de la práctica educativa. De allí, la importancia de generar instancias de revisión junto con el profesorado.

El concepto de currículo nulo (Eisner, 1985; Flinders et al., 1986; Fernandez, 1992; Terigi, 1999) que puede ser denominado también ausente o cero, pone de manifiesto que existen procesos de selección y exclusión que siempre tienen lugar en el currículo (Terigi, 1999). Es esperable que las escuelas no enseñen todo, es por eso que la selección es imprescindible. Estos conocimientos no dichos que forman parte del currículo nulo, son muchas veces trascendentes para los actores sociales de la comunidad y su ausencia puede tener un peso importante en la democratización del conocimiento. “Hablamos de currículo nulo para referirnos a aspectos de la cultura susceptibles de ser transmitidos en la escuela

en condiciones normales en que tiene lugar la educación, pero que sin embargo se decide excluir en la enseñanza" (Terigi, 1999:46).

Entender la existencia de estos tres planos delinea la imposibilidad de la neutralidad del currículo (op. cit.), debido a las relaciones de poder e intereses involucrados. Pero, al mismo tiempo, establece la posibilidad de una *justicia curricular* (Conell, 1997:4) en la medida en que exista una mirada crítica sobre el currículo como problema político. "El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo."

Retomando las investigaciones educativas que dan cuenta de los modos en que se transmite el sexismo, existen diversos trabajos que muestran esta reproducción en los tres planos del currículo.

En el plano del **currículo explícito** se puede mencionar:

- **Pautas de género en la elección de estudios y carreras**. (Mosteiro García, 1997; Bonal, 1998). Se denomina "generización de los estudios". Estas pautas establecen que ciertos objetos de estudio son "más masculinos" o "más femeninos" respondiendo a estereotipos de género. Además, esta generización también es coherente con los modelos que lxs propixs docentes ofrecen, ya que lxs profesionales de la educación responden a la división sexual del trabajo. Un ejemplo sería la existencia de profesores (varones) de física o matemática y profesoras (mujeres) de literatura o artes plásticas. Este sesgo en la elección de carreras no se produce por el fracaso académico de las mujeres, sino que hay una renuncia voluntaria a las disciplinas que se consideran "masculinas".

- **Sexismo en libros de texto**. La investigación de Pérez y Gallardo (2008) muestra cómo se ejerce una omisión de personajes mujeres y LGBTTI. Hay una

infravaloración o infrarepresentación de las mujeres y una tendencia a identificar el ámbito doméstico con lo femenino. Los hombres aparecen como los protagonistas de la esfera pública y laboral, realizando tareas en la práctica totalidad de las profesiones, mientras que las mujeres no cuentan con ese espacio tan amplio de intereses y realizaciones con el que identificarse. Además, presentan una concepción androcéntrica de la historia de la ciencia.

En el plano del **currículo oculto y nulo** se puede mencionar:

- **Las expectativas diferenciadas del profesorado**. Hay estudios como el de Clarricoates (1980) que proporcionan un análisis de la adjetivación por parte del profesorado y dan cuenta de que existe una diferenciación clara entre los adjetivos que se usan para varones y mujeres. Por ejemplo, es común escuchar en las escuelas que a los chicos se les dice "genios", "capos", "campeones" y a las chicas "princesas", "dulces", "lindas". También hay estudios que dan cuenta de las diferencias de expectativas del profesorado sobre el futuro profesional de sus alumnxs (Spear, 1985 citada en Bonal, 1998).

- **Desigualdad de trato.** El profesorado sanciona y valora conductas "correctas" o "incorrectas", diferenciadas según un sistema sexo-genérico, el cual funciona como un principio calificador de los individuos (Stanworth, 1987; Subirats y Brullet, 1988).

- **Invisibilización de las mujeres en la escena educativa**. Las investigaciones han dado cuenta que en el aula los varones tienen mayor participación, tanto en debates como en la formulación de preguntas. Esto muestra un uso mayor de la palabra por parte de los varones (Sabar, 1996 citado en Bernal, 2005). Además, hay estudios cuantitativos en los que se concluye que el profesorado recuerda más los nombres de los niños y jóvenes que los de las niñas (Bonal, 1998).

Existen muchas otras investigaciones que no se mencionan aquí, que dan cuenta de los múltiples modos en que el sexismo es reproducido en las escuelas (Martori, 1994; Bonder, 1994; Moreno, 2000; Fernández, M., 2006).

Como se mencionó anteriormente, dentro de las teorías del conflicto, se describieron en términos estructuralistas los mecanismos que contribuyen a esta reproducción. Además, como se dio cuenta en las investigaciones citadas, existen investigaciones post-estructuralistas, que ingresaron a la escuela y describieron los mecanismos a nivel "micro" que se activan para darle sustento a esta reproducción. Pero también existen resistencias que permiten pensar en las grietas del sistema entendiendo que la reproducción no es perfecta, que existen fisuras donde se pueden introducir revisiones y transformaciones. Es aquí donde se ubica esta investigación, en el reconocimiento de los modos en que la escuela reproduce las desigualdades de género y el sexismo, y también en los modos de resistir y aportar a las transformaciones.

Dentro de las teorías de la resistencia se incluyen investigaciones más recientes que identifican los modos en que se reproduce el patriarcado[14] en la escuela, pero identificando fisuras y modos de transformación. Aquí no solo se da cuenta de la finalidad reproductiva de la educación sino también de la productiva.

Estas investigaciones retoman la filosofía de Butler y Foucault, entre otrxs. Plantean la necesidad de entender la construcción social del cuerpo y el modo en que las escuelas contribuyen a la producción de cuerpos (cuerpos-sujetos) desde la norma heterosexual. Se pueden mencionar las investigaciones de Morgade y equipo (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2009; Morgade et al., 2011), Pechín (2013) y Scharagrodsky (2006, 2007, 2008, 2009). A estas se suman investigaciones que plantean una revisión de la perspectiva

[14] Con patriarcado referimos a sistema social que asegura la perpetuación del poder material y simbólico de los varones sobre las mujeres y niños. "El patriarcado sería ese pacto -interclasista- por el cual el poder se constituye en un patrimonio del genérico de los varones. En ese pacto, por supuesto, los pactantes no están en igualdad de condiciones, pues hay distintas clases y esas diferencias de clases no son ¡ni mucho menos! Irrelevantes" (Amorós, 1994: 3).

pedagógica y su modo de construir subjetividad, destacándose los trabajos de Lopes Louro (1997, 1999, 2000) y Britzman (1999, 2002).

Las investigaciones de Tomasini y equipo (2012, 2014, 2015) dan cuenta de la existencia de dispositivos que establecen regulaciones desiguales sobre los cuerpos en la institución escolar. Estos se basan en las regulaciones estéticas y en la intervención en los acercamientos corporales. Además, muestran que existe una exacerbación de ciertos estereotipos como "la chica sexy", ubicándola en la resistencia a la pedagogización del cuerpo, y al mismo tiempo en el refuerzo a los estereotipos sociales "mujer objeto". También dan cuenta de que en la escuela inquieta la corporalidad de las alumnas estableciendo el mandato de que estas se tapen el cuerpo, ubicando el cuerpo de las mujeres y jóvenes como objeto privilegiado de mandatos de restricción y autocontrol.

Este trabajo se nutre de las investigaciones mencionadas, que establecen un cruce entre la sociología de la educación y los feminismos, y reconoce la importancia de seguir aportando al campo, dado que existen muy pocas investigaciones que han desarrollado propuestas concretas para contribuir a las transformaciones en la formación docente en clave de resistencias.

1. 3. h. De cuerpo entero en el aula: hacia una didáctica que incluya el cuerpo y las emociones

"Una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida"
(Pañuelos en rebeldía, 2007).

Las mencionadas cosmovisiones modernas dualistas que incluyen el cuerpo impactan en la enseñanza y el aprendizaje. Los modos de concebir el aprendizaje son supuestos que determinan el modo de enseñar, sean estos explícitos o no. Es así que, si bien la didáctica se

ocupa de los procesos de enseñanza, esta se basa en modos de entender el aprendizaje (Litwin, 1996; Camilloni, 2007).

Habitualmente la didáctica se sustenta en modelos cognitivos de aprendizaje: “a lo largo del siglo XX, dos paradigmas han guiado el desarrollo de la psicología científica: el paradigma conductista y el paradigma cognitivo” (Rivas, 2008:34). Según Rivas la psicología cognitiva se ocupa del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. Su objeto es el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y los resultados de las mismas, la cognición y las relaciones con la conducta.

En el libro “Cogniciones distribuidas”, Salomon (1993:154) amplía la noción de cognición y plantea que “tradicionalmente el estudio de los procesos cognitivos, el desarrollo cognitivo y el cultivo de las habilidades y las competencias deseables desde el punto de vista educativo ha tratado todo lo cognitivo como si fuese algo poseído y residiese en la cabeza de los individuos; los factores sociales, culturales y tecnológicos han sido relegados al papel de escenario o de fuentes externas de estimulación.” La cognición se considera distribuida ya que va más allá del ámbito del organismo propio, en distintos sentidos: abarca a otras personas, se apoya en medios simbólicos, en los entornos y los artefactos. En esta línea, Pea (1993) basándose en Leontiev propone que la inteligencia distribuida surge del pensamiento de las personas en acción. La actividad expresa acción y no un estado del ser y es posibilitada no solo por la inteligencia que aporta el agente individual, sino también por los recursos que dan forma a la actividad y la hacen posible. Así la teoría de cognición distribuida aporta a cambiar el foco del sujeto a la acción.

Según Otero (2006:5), “al menos en el imaginario pedagógico, la escuela sigue siendo el templo de la razón positiva. Es muy común escuchar decir a los profesores que sus estudiantes no pueden aprender (…) porque carecen de pensamiento lógico, como si se tratara de una competencia innata, en lugar de una sofisticada forma de pensar que se construye según nuestra historia de vida y bajo ciertas circunstancias.” De acuerdo con

Pozo (2016:95), uno de los diez pecados capitales del aprendizaje es asumir que el sujeto que aprende es solo racional. El autor menciona que "la educación consistirá en formar e imponer una racionalidad mediante una instrucción explícita de los modos del bien pensar y actuar, con el fin de evitar que ese animal no racional, que llevamos dentro, se imponga".

Otero (2006:6) retomando a Maturana, plantea que el aprendizaje está regulado por emociones: "invitamos a aceptar que todo sistema racional posee un fundamento emocional, tomando en cuenta las consecuencias que esto tiene en la esfera de lo didáctico". Según Pozo (op. cit.), si se quiere generar aprendizajes autónomos y que lxs aprendices interioricen los valores de lo aprendido debemos ir en busca de la emoción perdida. Procesar la información sin sentir nada va en contra de la propia función del aprendizaje.

Aunque existen posiciones como las recientemente mencionadas, se puede decir que el cuerpo (entendido como constructo social) y las emociones están insuficientemente considerados al momento de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje (op. cit.). El cuerpo como objeto de estudio está escasamente representado en el currículo explícito, pero esto no significa que el cuerpo no haya sido trascendente. La pedagogía moderna se ha centrado tradicionalmente en controlar, vigilar y corregir el cuerpo (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2007, 2008). De este modo, el cuerpo en la escuela más que explorar sus posibilidades, fue objeto de prohibiciones y exclusiones.

En este sentido, se plantea la necesidad de revisar el modo en que el cuerpo está presente en situaciones de aprendizaje, aportando a que se incluya una noción de cuerpo como constructo social, que incorpore las emociones, los pensamientos y las relaciones de poder complejizando las propuestas de base cognitiva, centradas sobre todo en la mente del sujeto. Estos modos de concebir el aprendizaje más amplios y complejos habilitan un pasaje del sujeto individual al plano colectivo.

Alonso, Zurbriggen & Herczeg (2008) sostienen que adoptar posturas en las cuales el cuerpo es invisibilizado y anulado en las relaciones pedagógicas, conlleva una doble negación; por un lado, la negación del carácter social y político de las identidades sexuales y de género, desconociéndolas como resultado de un proceso complejo, plural y permanente; y, por otro lado, la negación de la enseñanza como práctica política. Las autoras remarcan la importancia de considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos. En esta línea, Morgade (2015) menciona que a pesar de que la categoría "cuerpo docente" ha sido utilizada por décadas para referirse al equipo de docentes, reconocer que quien enseña tiene un cuerpo en el cual vale la pena reparar, es trascendente. Este eje se está comenzando a incorporar en las investigaciones sobre formación docente y es considerado en este trabajo de investigación.

En su libro, Morgade (2011) se pregunta cómo sexuar la educación y plantea la necesidad de reconocer a los sujetos deseantes asumiendo el carácter integral de los cuerpos y las potencias de la dimensión afectiva para el acto educativo. Se considera la importancia de estas trasformaciones en el modo de concebir el aprendizaje por su impacto en los modelos de enseñanza, entendiendo que aportan a revisar la didáctica de cualquier disciplina y también aportan sustancialmente al diseño de estrategias para la ESI.

1. 3. i. Investigaciones sobre aplicaciones pedagógicas del teatro

"Se puede hacer teatro en cualquier sitio…incluso dentro de los teatros" (Boal, 1974).

Dado que uno de los dispositivos de intervención que se propone en esta investigación se centra en el Teatro del Oprimido y sus vertientes pedagógicas, en este apartado se describen antecedentes centrados en los aportes de las aplicaciones pedagógicas del teatro.

La dramaturgia y las representaciones teatrales han sido empleadas como recurso pedagógico (Viviescas, 1991; Trozzo de Severa, 1998; García Huidobro, 2000; Motos, 2009, Paulín et al., 2011) y como técnica de investigación (Rosales, 1999; Leibovich de Figueroa et al., 2005). Habitualmente la dramaturgia y la investigación educativa cualitativa

han estado relacionadas con las tradiciones de la Investigación Participativa, el Teatro Comunitario y el Teatro del Oprimido. La justificación de su implementación tiene que ver con las oportunidades que el teatro brinda para trabajar con problemáticas actuales y sus múltiples causas.

Las técnicas dramáticas se han utilizado para aportar a los objetivos en diferentes materias curriculares, con amplia tradición en el mundo anglosajón (Navarro-Solano, 2009) y en los países nórdicos (Karppinen, 2001). Pero no se encontraron trabajos previos que incorporen las técnicas teatrales para revisar el modo en que se interviene en situaciones escolares como aporte a la educación sexual.

En este sentido, es una contribución de esta investigación el uso de técnicas teatrales, en particular centradas en el Teatro del Oprimido de Boal (1974, 2001), para revisar las enseñanzas de ESI inscriptas en el currículo oculto. Existen investigaciones que dan cuenta de las ventajas del uso del teatro con fines pedagógicos que arrojan pistas para iniciar el recorrido de esta investigación.

Según los trabajos de Paulín y equipo (2011:146) el teatro permite involucrar dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela: "En el juego de la corporalidad se comunica mucho más de lo que se dice literalmente: pueden explorarse diversos significados connotados en las escenas según los comportamientos, emociones y tonos implicados en las situaciones representadas." El teatro pone en juego el lenguaje corporal (gestos, acciones, distancias y cercanías con otros cuerpos) aportando elementos importantes para revisar los modos en que la sexualidad se enseña en la escuela. "(…) Se evidenció entonces como más productiva para captar significaciones y sentidos encarnados. Pudimos así advertir la necesidad de mirar al cuerpo como sedimentación de significaciones (…)" (Paulín et al., 2011:137). De este modo el teatro aporta a reflexionar sobre modos cotidianos de vivir el cuerpo en la escuela. Para Butler (2007), el género tiene un carácter performativo, en el sentido de que el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de normas sociales que nos exceden, que no elegimos. La presión

social que existe sobre los cuerpos hace que los sujetos repitan actuaciones según las formas de ser y hacer esperadas. Por ende, el género del sujeto termina siendo un efecto de estas actuaciones (Butler citada en Morgade, 2011).

Motos-Teruel y Navarro-Amorós (2012) encontraron que el Teatro del Oprimido aportó a generar instancias de reflexión sobre la práctica educativa que contribuyen de manera significativa a la formación profesional. Según los autores, el Teatro del Oprimido favorece al profesorado a ser protagonista de su propia formación a partir de ensayar alternativas a los asuntos que le preocupan y, además, adquirir competencias que le permitan transferir lo que ha simulado en la escena en la institución escolar. Lxs participantes, luego de la aplicación del dispositivo, ven factible la transferencia de lo vivenciado en las sesiones de Teatro del Oprimido a su práctica profesional. Salvador y equipo (2015) también encuentran que el Teatro Foro (una vertiente del Teatro del Oprimido) aporta a hacer aproximaciones desde una mirada crítica y comprometida, a asuntos como la desigualdad en las relaciones de poder, las situaciones de opresión y la propia formación inicial del profesorado.

Paulín y su equipo (2011) mencionan que los dispositivos que incluyen el teatro como parte de una estrategia de investigación contribuyen a la reflexividad de los sujetos participantes sobre las relaciones establecidas en la cotidianeidad escolar. Esta característica hace que el teatro aporte a la creación de dispositivos de investigación educativa, ya que posiciona a los sujetos en un lugar activo; son ellxs quienes delimitan las problemáticas y los modos de abordarlas incluyendo, como mencionábamos anteriormente, dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela. "(…) El dispositivo de representación teatral puede constituirse en una aproximación que permita acceder al registro de la acción en la producción de sentidos, más cercana a las vivencias y las emociones ligadas a estas, que no es susceptible de abordarse en otros dispositivos de producción discursiva" (Paulín et al., 2011:151). La posibilidad de que lxs educadores sean partícipes del proceso de investigación apunta a un encuadre participativo en la investigación que colabora con la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia

emancipatoria) y tiende a que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano (Sirvent, 1994, 2004, 2009; Rigal, 2001).

Como se relató hasta aquí, los antecedentes de investigación que provienen de la interacción entre teatro y pedagogía dan cuenta de la fertilidad de este cruce de campos y la necesidad de seguir indagando. En particular, el uso del Teatro del Oprimido para ensayar modos de resolver situaciones de la vida de la escuela es un campo vacante y un cruce particular que se realiza en esta investigación. Para profundizar en el marco teórico y en la elaboración de los dispositivos que vinculan el teatro y la ESI remitirse al capítulo 5.

1. 4. A modo de cierre

En este capítulo se han presentado los campos teóricos principales de esta investigación y algunos cruces entre estos. Si bien existe un vasto campo de investigación en educación sexual, son escasos los trabajos que a partir de las problemáticas planteadas realicen investigación sistemática sobre los modos de transformar la formación docente haciendo foco en los cuerpos y las sexualidades. En palabras de Morgade (2011:35) “(…) ni las pedagogías feministas ni los estudios de género trabajaron, hasta muy recientemente, sobre la noción de construcción social del cuerpo sexuado”. Como se mencionó en la problemática planteada, perduran tradiciones que contradicen los enfoques propuestos en la LESI y de allí que resulte importante establecer nuevos cruces entre estos enfoques y las disciplinas. Investigar acerca de los modos en que se educan los cuerpos y las sexualidades y aportar a sus transformaciones resulta un aspecto estratégico para la aplicación de la legislación vigente y para pensar una educación sexual más justa.

Capítulo 2: Diseño metodológico.

2. 1. Modos de abordar la investigación educativa

La resolución de los problemas en la investigación educativa se realiza a partir de diferentes metodologías específicas que intentan poner en diálogo la teoría y la empiria. Dada la complejidad inherente de las problemáticas educativas, el pluralismo metodológico parece ser la opción más adecuada para su estudio. Cada método posee sus limitaciones y potencialidades dado que se acerca al suceso educativo de manera diferente. Por esa razón, puede indicarse que no hay un método válido "per se", sino que la elección del mismo dependerá de cómo se conceptualiza la realidad y qué preguntas se le hacen (Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2009; Rojas Soriano, 1990). Sirvent (2001) plantea la importancia de romper la imposición del pensamiento único. En esta línea, el pluralismo metodológico acompaña en la búsqueda de la superación de este modo de pensamiento. Según la autora, la convergencia metodológica es la única forma de cuestionar los sentidos comunes, de desnaturalizarlos. En esta línea, la tesis que se presenta se enmarca en la investigación educativa cualitativa y adopta elementos diversos. Como señalan Morin y otros (2003), "cada investigación ha de diseñar su propio método, pues el método es lo que nos ayuda a conocer".

Rigal y Sirvent (2014) caracterizan distintos "modos de operar" en la investigación educativa, dentro de un continuo de modos: verificativo, de generación conceptual y participativo. Tradicionalmente, el primero de ellos se vincula con el paradigma positivista, el segundo con el hermenéutico reflexivo y el tercero con la teoría crítica. Diversxs autorxs (Goetz y LeCompte, 1988; Rigal y Sirvent, 2014) remarcan la poca fertilidad conceptual de la denominación cualitativo-cuantitativo, en la medida en que lleva a confusiones referidas al uso o no de números o cantidades, de modo que parecería que la presencia o ausencia de la "cantidad" o la utilización de preguntas abiertas, en sí mismas definirían una manera u otra de investigar. A continuación se describen las aproximaciones metodológicas (Latorre Beltrán et al., 1997; Rigal y Sirvent, 2014) mencionadas.

2. 1. a. Modo Verificativo

Se basa en la dimensión epistemológica del paradigma positivista en las ciencias sociales que sostiene el privilegio del modelo científico de las ciencias naturales como camino válido para la construcción del conocimiento científico en las ciencias sociales. Se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de razonamiento deductivo orientados hacia la verificación o comprobación de hipótesis sobre relaciones causales específicas entre variables, conducentes a explicaciones de causa y efecto entre fenómenos y considerados de validez universal. La función de la teoría es servir de base para la construcción de un sistema proposicional que comienza con enunciados de alto nivel de abstracción. A partir de estos se desarrolla un proceso de abstracción decreciente, conducente a la determinación de variables e hipótesis de relación medibles. Teniendo en cuenta la importancia atribuida a la medición, fundamenta como primer postulado de su lógica de investigación el llamado "modelo de variables" que hace referencia a la construcción del objeto científico a través de la identificación de variables y de sus relaciones. Este modelo de variables tiene relación directa con la lógica experimental propia de la metodología positivista. O sea, la función de la teoría es proveer el andamiaje conceptual que posibilite deducir las variables y sus relaciones medibles, según hipótesis a verificar. La función de la empiria es ofrecer, fundamentalmente, el terreno necesario para la aplicación de instrumentos de medición y de experimentación.

En cuanto a la relación sujeto/objeto de investigación, se plantea como deseable una relación de "externalidad" del sujeto que investiga en relación con el objeto investigado, a fin de evitar "el sesgo" de la implicación subjetiva y/o del vínculo cercano con el objeto estudiado (Rigal y Sirvent, 2014).

Según Plaza (2015) "aunque este paradigma posee una gran potencia en relación con el rigor metodológico, cuando se lo aplica al ámbito educativo se sacrifica el estudio de otras dimensiones sustantivas como la realidad humana, los aspectos socioculturales e incluso los políticos e ideológicos."

2. 1. b. Modo de Generación Conceptual

El modo de generación conceptual se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico, el cual sostiene la especificidad del mundo de lo social. El hecho social es concebido como una "estructura de significados" que se nutre y construye en las situaciones de interacción social productoras de sentido. Defiende la necesidad de una metodología propia para estudiar los fenómenos sociales. Busca una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica y no leyes de validez universal, de carácter causal (Rigal y Sirvent, op. cit.).

La denominación "modo de generación conceptual" expresa la centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que dan cuenta de la descripción y comprensión del hecho social investigado, en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos de su entorno cotidiano. Los resultados buscados son esquemas conceptuales con pretensión teórica que den cuenta de fenómenos complejos; estos esquemas no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación reside en la rigurosidad del proceso de construcción de tales esquemas y en la "fertilidad teórica" de los mismos. La obra clásica de Glaser y Strauss (1967) en la que se describe la "teoría fundamentada" es una referencia ineludible.

2. 1. c. Modo participativo

La Investigación Acción participativa procura la participación de la población involucrada en el proceso, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo y crítico sobre la realidad, fortalecer la organización social y la capacidad de participación de diversos actores sociales y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana.

Implica el desarrollo de instancias, mecanismos y formas de trabajo que permitan que todas las personas involucradas en la investigación participen de manera activa y no como meros "objetos". Anclado en el paradigma crítico, se concibe la relación sujeto-objeto en el

proceso de producción del conocimiento científico como una relación dialéctica de “activa transformación mutua”, que presupone un compromiso activo del “objeto” de conocimiento en la construcción de conocimiento científico.

Coherente con la concepción epistemológica del proceso científico centrado fundamentalmente en la noción de ciencia emancipatoria y del conocimiento científico como instrumento para una praxis social de transformación hacia una sociedad más justa, el modo participativo se caracteriza por una lógica de investigación cuyos postulados vertebrales suponen rupturas epistemológicas importantes en relación con los modos de hacer ciencia presentados anteriormente:

1. Ruptura de un posicionamiento contemplativo tanto por parte del sujeto como del objeto de conocimiento insertándolo en la construcción colectiva del conocimiento crítico. En este sentido, promueve o refuerza la participación protagónica y la organización de la población participante;
2. Pretende transformar el tradicional objeto de investigación en ciencias sociales (individuos, grupos, colectivos proveedores de información) en el sujeto-reflexivo de un proceso de conocimiento de su realidad cotidiana convertida en objeto de análisis;
3. Ruptura de la demostración como comprobación observacional individual. Se pone énfasis en la consideración de lo discursivo, argumentativo. Los aspectos argumentativos son tenidos en cuenta y articulados en situación de discusión (diálogo) entre investigadorxs y participantes. En este sentido el diálogo es también confrontación y supone negociación, lo que refuerza la construcción dialéctica del saber a partir de la complementariedad, en tensión permanente, de diversos saberes (el saber técnico, el saber cotidiano) pero procesada en clave crítica como instancia superadora de conocimientos preexistentes. La finalidad de esta modalidad investigativa es la generación de conocimiento y la implementación de transformaciones.

2. 2. Enfoque metodológico adoptado en este trabajo de investigación

En esta investigación educativa se han adoptado elementos del modo Generación Conceptual y del modo Participativo. Dentro del modo de Generación Conceptual se toman elementos de la teoría fundamentada y dentro del modo Participativo, la metodología de Investigación Acción participativa.

Según Hernández Sampieri et al. (2003), el enfoque de Generación Conceptual se utiliza habitualmente en las primeras instancias de una investigación para proponer y refinar preguntas. Estas surgen como parte del proceso de investigar, el cual es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Para la delimitación del problema y los propósitos de la investigación se estableció un proceso iterativo entre el campo, la obtención y sistematización de datos y la reflexión sobre estos a partir del marco teórico. Esta constante retroalimentación entre teoría y empiria permitió una aproximación a la delimitación de la problemática que se investiga e implicó discusiones y reelaboraciones constantes entre investigadoras y actores de la comunidad educativa. En relación con este modo de operar fueron tomadas decisiones epistemológicas como equipo. La elección de trabajar con el foco en los cuerpos y su relación con las enseñanzas de la sexualidad fue surgiendo a medida que se discutían los primeros datos de investigación a la luz del acercamiento al contexto y de la puesta en práctica de los primeros dispositivos. De este modo, en diálogo con la bibliografía especializada, se fue delimitando el problema de investigación y el recorte de los campos teóricos. Es por eso que la problemática y la metodología de investigación son situadas, ya que se delimitan en interacción con los actores sociales y los contextos específicos.

El trabajo de investigación propuesto pretende producir conocimiento y, al mismo tiempo, aportar a realizar transformaciones en relación a la ESI en el espacio concreto en el que se inserta. Como se mencionó, se adoptan en esta investigación elementos del modo Participativo basados en la metodología de investigación acción participativa que se describen en el siguiente apartado.

2. 2. a. Investigación Acción: el doble propósito de conocer y transformar

Según diversxs autorxs entre lxs que se encuentra Beltrán (1996), la Investigación Acción educativa es el resultado directo de la postura progresista en educación, dado por su carácter crítico de las metodologías de investigación tradicionales y por la posibilidad que brinda de reflexionar sobre problemáticas sociales concretas. Los primeros rastros de la Investigación Acción se le atribuyen a la obra de Dewey (1929) quien planteó la necesidad de que lxs docentes se involucren en proyectos de investigación. Quince años más tarde el psicólogo social Lewin planteó la necesidad de pensar los avances teóricos y los cambios sociales de manera simultánea; es por esto que la mayoría de lxs autorxs lo señalan como el padre de la Investigación Acción (I-A). Todas estas ideas eran parte del clima de la época en la década de 1950 y la I-A cobra mucha importancia en la investigación educativa.

A fines de la década de 1950 hay un declive en la Investigación Acción debido a las fuertes críticas que esta recibe. Autorxs como Wiles (1957) reclaman una definición más precisa del concepto y otrxs llaman la atención aludiendo al carácter "acientífico" de la metodología según los cánones de las ciencias sociales. Por otro lado, se critica la I-A educativa debido a la sospecha de que lxs docentes no pueden ser buenxs investigadorxs. Estas fuertes críticas coinciden con la emergencia de estudios de investigación y desarrollo en EE.UU. que aluden a metodologías de investigación de tipo positivista.

En la década de 1970 se crean proyectos de colaboración entre maestrxs e investigadorxs para la elaboración del currículo (Stenhouse, 1970; Elliott, 1973; Allal, 1979) lo que conlleva a un resurgimiento de la metodología de investigación que nos ocupa. Diversas escuelas y universidades europeas y de América del Norte forman equipos convirtiendo a la I-A en la estrella de la investigación educativa.

Si bien la I-A admite variedad de usos e interpretaciones, posee ciertas características que conforman su especificidad. Es importante reconocer que el concepto fue cambiando en el tiempo e incluso su significado es objeto de debate en la actualidad: hay quienes pretenden delimitar sus fronteras y quienes se niegan a hacerlo. Este enfoque engloba una

amplia gama de estrategias de investigación que se caracterizan por ser una alternativa al modo de investigación tradicional. Según Elliott (1981), la investigación acción "es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". Para Corey (1949), es un medio para desarrollar la capacidad de resolver problemas por parte de lxs docentes y una metodología potente para formar al profesorado. Este tipo de metodología pone en juego la reflexión sobre las acciones humanas con el propósito de ampliar su comprensión y de modificarlas, al menos potencialmente. La I-A fue considerada por Kemmis (1984) como una ciencia crítica ya que es una forma de indagación autoreflexiva de lxs participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de:

1. Las propias prácticas
2. La comprensión de tales prácticas
3. Las instituciones en las que estas se realizan

Entre las especificidades de la I-A se destacan algunas características que nos parece importante tener en cuenta:

- La investigación sigue un espiral continuo (planificación, acción, observación y reflexión)
- Es colaborativa (incluye los grupos de personas implicadas en la situación social investigada)
- Es un proceso orientado a la praxis (acción informada críticamente y comprometida)

La I-A posee una doble intencionalidad: por un lado la de generar nuevo conocimiento y por otro la de transformarlo. Este doble propósito redefine nuestro trabajo e imprime la necesidad de cuestionarse acerca de qué, quiénes, cómo y para qué investigar y cuáles son los supuestos que orientan las prácticas.

La investigación situada requiere y reclama explicaciones y transformaciones dadas en un contexto específico, que se presenta único, que se da en un momento y no se repite; en este sentido, las metodologías a usar han de permitir que lxs investigadorxs descifren y construyan significados a partir de una perspectiva interpretativa.

La Investigación Acción es una metodología muy potente si se trabaja en contextos con las características particulares de los procesos educativos, ya que permite una constante retroalimentación entre lxs protagonistas y los contextos que lxs interpelan. Si bien toda investigación implica acción, la dupla investigación – acción, presenta un énfasis en la acción y en la participación de lxs diversxs actores involucrados en ella.

Para finalizar este apartado mencionamos que en esta investigación se adopta un pluralismo metodológico en el sentido en que Sirvent (2001) lo define: el pluralismo metodológico es la búsqueda de la superación de la lógica que subyace a considerar los modos de investigar como antagónicos o excluyentes, para comenzar a pensar en la existencia de una convergencia metodológica. Esta es, desde nuestro punto de vista, la única forma de cuestionar los sentidos comunes para comenzar a desnaturalizarlos. Se utilizan diversas perspectivas y enfoques para abordar el objeto de estudio, tomando el concepto de multireferencialidad: "el cual alude a una perspectiva que permite el abordaje de objetos / problemas complejos en la convergencia de disciplinas y enfoques diferentes, sin que la búsqueda de complementariedad comprometa las diferencias que los caracterizan" (Edelstein, 2011:22). Esta confluencia multimetodológica establece una construcción de datos que asume la complejidad de los fenómenos sociales que abordamos en la investigación cualitativa (Paulín et al., 2011).

2. 2. b. Sobre el trabajo en grupos y la investigación basada en diseño

Para atender a las problemáticas caracterizadas en el capítulo 1 proponemos un desarrollo profesional docente centrado en una construcción de saberes colegiado, colaborativo y cooperativo. En los niveles obligatorios de la enseñanza, los proyectos curriculares buscan perseguir la formación integral de lxs estudiantes, siendo

imprescindibles el diálogo y la comunicación en pos de un mismo objetivo. Esta tarea, que reconoce la capacidad de decisión profesional y no de mero ejecutor de currículos prescriptos, no puede abordarse individualmente. Pero, dado que frecuentemente el desarrollo profesional docente queda librado a la decisión y el trabajo individual, se torna difícil la "práctica reflexiva" (Perrenoud, 2004); esta debe comprenderse como práctica social en la que los grupos pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante (Zeichner, 1993).

Según Wenger (2001), en la sociedad actual, la educación y la formación a través de comunidades de práctica, virtuales o presenciales, se convierte en una actividad habitual que, con mayor o menor fortuna, está siendo experimentada en diferentes ámbitos formativos (en la universidad, en la empresa, en el sistema escolar, en la educación no formal). Consideramos que la propuesta de trabajo en grupos es un reto necesario a asumir por lxs profesionales de la educación y la formación, dado que a través de ellos se puede, por una parte, transferir y generar nuevo conocimiento y por otra, lograr mejores prácticas en el campo de la investigación y la docencia. Todo este planteamiento permite avalar la necesidad de desarrollar un trabajo que motive la conformación de un grupo heterogéneo entre profesorxs, nóveles y experimentadxs. Se trata de un trabajo compartido a partir de intereses comunes, de actividades que convocan, que son objeto de placer y de preocupación, de intercambio de ideas y experiencias. Estas incluyen el lenguaje, los roles, los criterios, los procedimientos, los propósitos, los contratos, lo que se dice y lo que se oculta, las normas no escritas, las reglas incorporadas, los valores; es una práctica social que crea significado e identidad (Meinardi et al., 2010). Al mismo tiempo, se trata de aprender en la práctica, mediante la negociación de significados. De esta forma, se transforma en una historia de aprendizajes compartidos (Wenger, op.cit.).

Desde hace unos pocos años, existen proyectos de investigación de gran relevancia, tanto en el ámbito anglosajón como hispanoparlante, relacionados con la conformación de comunidades de aprendizaje como ámbitos estratégicos para la formación docente

(Shulman, 2009; Couso, 2005) y vinculados con las comunidades de práctica (Wenger, 2001) para el desarrollo profesional.

El trabajo con los grupos de innovación se sustenta en la combinación del trabajo individual y grupal que permite, a través del debate, la reflexión conjunta acerca del desempeño profesional y la puesta en común de las estrategias de innovación aplicadas (Tirados y Maura, 2007). La modalidad de trabajo se basa en la interacción dialógica al interior de una comunidad de práctica (Copello Levy y Sanmartí, 2001; Wenger, 2001). Esta modalidad, que se ha implementado en la formación del profesorado y en programas de mejoramiento de la docencia universitaria (Huk y Meinardi, 2005; Huk, 2005), se sustenta en prácticas orientadas de reflexión (autorreflexión y reflexión corregulada o dialógica) y metacognición. Este modelo de interacción permite el diseño de programas de formación para la mejora de la docencia que respondan a los problemas, expectativas y necesidades que tengan planteados las instituciones en general y sus miembros en particular.

La metodología general utilizada es la investigación basada en diseño, ya que resulta apropiada para el estudio del aprendizaje en contexto a través del análisis y diseño sistemático de herramientas y estrategias educativas (Design-Based Research Collective, 2003). Wang y Hannafin (2005) definen esta metodología como flexible pero sistemática, cuyo fin es mejorar las prácticas educativas en contextos reales a través de un proceso iterativo de análisis, diseño, desarrollo e implementación. El proceso es guiado por teorías y principios de diseño sensibles al contexto y se basa en un proceso participativo de colaboración entre investigadorxs y profesionales involucrados en el ejercicio de la práctica educativa.

Se trata de una metodología intervencionista, participativa y teórica que posibilita la realización de una intervención en un contexto educativo a partir del diseño de dispositivos; está basada en el trabajo conjunto entre investigadorxs y docentes y se apoya en la teoría para diseñar las intervenciones. Estas se diseñan a partir de teorías específicas acerca de la

enseñanza y el aprendizaje y reflejan un compromiso para entender las relaciones entre la teoría seleccionada, los elementos diseñados y la práctica (De la Orden, 2007).

La razón de seleccionar esta metodología deriva en el hecho de que la acción de diseñar brinda oportunidades para impactar en la educación, a la vez que se profundiza en la comprensión de la dinámica entre el desarrollo profesional docente y los grupos de trabajo (Coto y Dirckinck-Holmfeld, 2008). A través de un proceso continuo de ajuste, esta metodología permite monitorear el desarrollo de los grupos de trabajo, analizar las posibles discrepancias entre el diseño realizado y el comportamiento que de él se derive y, a partir de esto, ejecutar revisiones que logren un aprendizaje más significativo (Coto, Corrales y Mora, 2008).

La indispensable implicación del profesorado en su proceso formativo se inicia con la participación de este en el estudio de dichas necesidades. Así, todo programa de formación debe estar precedido de un análisis de las necesidades formativas para que cumpla con una de las características más importantes de dicha acción: la pertinencia, ya que un programa es pertinente si responde a las necesidades existentes. Como señalan diversxs autorxs, tener en cuenta las necesidades del profesorado es un óptimo inicio para la mejora de la calidad de la enseñanza (Cox, 1994; entre otros). En todos los casos, en este trabajo, se buscó la coherencia y adecuación entre temática, objeto de estudio, objetivos y actividades a desarrollar.

2. 2. c. Criterios de confiabilidad y validación

Con el propósito de otorgarle confiabilidad a los datos y a las interpretaciones realizadas, se establecen criterios regulativos:

- **Criterio de credibilidad**: es utilizado para demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que el tema fue identificado y descrito con veracidad. Para esto se utilizan diversas estrategias como la observación persistente, la triangulación, el juicio crítico de colegas y la bibliografía de

material referencial. Se basa entonces en el uso de estrategias para encontrar pautas o regularidades de significación válidas en el contexto estudiado.

- **Criterio de transferibilidad**: aunque la investigación cualitativa no busca generalizar, ya que se basa en que los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto, la transferencia de los resultados a un contexto distinto al cual fueron obtenidos es posible gracias a la utilización de estrategias tales como el muestreo teórico, las descripciones densas y la recogida de datos en diversos contextos.

- **Criterio de dependencia**: se basa en la necesidad de controlar y registrar la relación entre los procedimientos llevados a cabo por lxs investigadorxs y las particularidades del contexto de investigación. Procedimientos tales como los métodos solapados o el establecimiento de pistas de revisión son algunos modos de asegurar la dependencia.

- **Criterio de confirmabilidad**: consiste en revalidar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones como una manera de disminuir el sesgo que puede ser introducido en la investigación a partir de la subjetividad. Para eso se utilizan estrategias tales como la auditoría de confirmabilidad y la triangulación de datos.

En función de los criterios mencionados, se realizaron acciones con el fin de maximizar la confiabilidad de los procedimientos implementados y los resultados obtenidos:

- Todo el proceso fue revisado por dos o más colegas pertenecientes al mismo grupo de investigación.

- Los aspectos particulares del trabajo fueron sometidos a la observación crítica de colegas externxs al grupo de investigación. Se trabajó junto a las inspectoras de psicología y al equipo directivo.

- Se obtuvieron datos procedentes de diversas fuentes, tales como filmaciones, fotografías, diarios de campo realizados por colegas y entrevistas (triangulación de métodos).

- El análisis de los datos fue compartido con otrxs investigadorxs y colegas en diversas instancias de la investigación (inicial, desarrollo y final).

- Se discutieron resultados con especialistas en congresos y a través de las evaluaciones de los trabajos publicados en revistas con referato.

2. 2. d. Técnicas de obtención de la información empírica y análisis interpretativo

El material empírico analizado se obtuvo durante la puesta en práctica de los dispositivos. Se realizaron diversos tipos de registros en función de sus especificidades, dado que la variedad asegura mayor posibilidad de reconocer la complejidad del hecho educativo. Se realizaron registros de campo, fotográfico, de audio y video; se realizaron entrevistas y se recopilaron y sistematizaron los materiales producidos por lxs participantes durante los encuentros de trabajo. "La vida cotidiana, en este caso la escolar, necesita ser observada desde dentro para poder efectuar una aproximación a los imponderables, circunstancias y experiencias vividas por parte de los integrantes de la cultura estudiada. (…) Los registros en diarios de campo, los fotográficos y videográficos, la concreción de ilustraciones favorece una percepción de alcance mediada por procesos de pensamientos preactivos, activos y posactivos, también llamados pensamientos reflexivos. Se trata de las prácticas, usos, técnicas, hábitos y, sobre todo, voces y acciones de los propios investigados que dan cuenta de las formas y sentidos de las interacciones entre los sujetos, y entre estos y las cosas." (Moreno Gómez, 2013:124).

A partir de los registros se establecieron relaciones con los campos teóricos de referencia. Se fue generando un ida y vuelta entre teoría y empiria, que permitió el establecimiento de categorías. Goetz y LeCompte (1988) hablan de la teorización como el modo genérico de pensar los datos y manipularlos. Consiste en construir categorías

abstractas y establecer relaciones entre ellas. Este proceso de teorización implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular y construir jerarquías. Es decir, establecer unidades de análisis. Las unidades analíticas son los medios para convertir los datos brutos en subconjuntos manejables. La masa de datos ha de ser ordenada de forma sistemática mediante la clasificación y la categorización. Esto es, hay que ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta. A partir de las unidades analíticas, el paso siguiente consiste en identificar las categorías más importantes (Woods, 1987).

2. 3. Consideraciones sobre la investigación en formación docente en educación sexual

Edelstein (2011) afirma que no existe reforma curricular que pueda llevarse a cabo sin el desarrollo del profesorado. En este sentido, para poder implementar transformaciones en el campo de la educación sexual integral es necesario que la formación de lxs docentes prepare para intervenir en procesos de investigación sobre su práctica. Esta lógica se acentúa para el caso de la ESI ya que lxs profesionales fueron formados en instituciones reproductoras de estereotipos y relaciones de poder desiguales y deben enseñar a revisarlas. Como se menciona en el capítulo 1, la vida cotidiana escolar está impregnada de prácticas que responden a la reproducción del sexismo y del orden patriarcal. Estas prácticas tienden a naturalizarse y el profesorado suele ser funcional a esta reproducción. Aquí es cuando la investigación podría aportar a cuestionar e interrogar estas prácticas "naturalizadas". Edelstein (op. cit.) menciona que el único modo de intervenir es mediante la reflexión permanente en acción y sobre la acción. En este espiral de ciclos de experimentación reflexiva, en el entrecruzamiento de momentos de acción y reflexión, se transforma la práctica. En este proceso no solo se modifica la situación, sino también lxs participantes. Es por eso que en los dispositivos propuestos se tiene en cuenta el lugar que tienen lxs profesionales de la educación como investigadorxs de su propia práctica. "Se trata de producir una valorización de la escuela como ámbito donde se aprende: de allí que, desde esta perspectiva, se ha generado un énfasis en las investigaciones sobre el estudio local y en contexto de la experiencia vivida" (Meinardi, 2010:54).

La investigación que presentamos apunta a construir conocimiento y, al mismo tiempo, aportar a la formación del profesorado. Es decir que el acto de conocer no necesariamente está separado del de transformar, sino que podrían estar mutuamente imbricados. Según Imbernón (2003), el conocimiento sobre el profesorado tiene sentido si introduce transformaciones en las prácticas educativas.

2. 4. Etapas del plan de investigación

Para dar cuenta de los objetivos planteados en esta tesis se llevó adelante una metodología de investigación que implicó el diseño y la puesta en práctica de dispositivos de formación en educación sexual integral con dos grupos conformados por profesionales de la educación en ejercicio y se realizaron entrevistas a docentes. Se mencionan las etapas de trabajo que posteriormente (en el capítulo 3) serán descriptas en detalle:

1. Acercamiento a los campos teóricos referentes y conceptuales. Diagnóstico de problemáticas de implementación de la ESI a partir de expertxs.

2. Elaboración del proyecto de trabajo, selección de la muestra y acercamiento al contexto de la institución educativa. Encuentros y entrevistas con actores sociales relevantes. Primer diagnóstico de necesidades.

3. Diseño del trayecto formativo y de los dispositivos de trabajo. Se trabajó con propuestas didácticas preliminares (diferenciado según el grupo de trabajo) y se realizaron ajustes y modificaciones en función de su posterior puesta en práctica

4. Conformación de grupos junto al equipo directivo y puesta en práctica de los dispositivos.

5. Análisis de los datos luego de cada taller del trayecto y redefinición de los dispositivos.

6. Delimitación del problema y las preguntas de investigación

7. Rediseño de los dispositivos, como parte del proceso iterativo.

8. Análisis y evaluación de cada dispositivo. Análisis pormenorizado de los datos

9. Síntesis de los resultados y elaboración de conclusiones

Durante todas las etapas se fueron ampliando y complejizando los campos teóricos de referencia, así como también se fueron comunicando los resultados parciales de las investigaciones entre colegas en espacios institucionales y en reuniones científicas. Los dispositivos elaborados también se han llevado a la práctica con otros grupos de trabajo que no forman parte de la muestra aquí presentada.

A continuación, se describen las acciones llevadas a cabo en las etapas del plan de investigación mencionadas:

- Inicialmente se realizaron encuentros con actores relevantes: en particular, reuniones con las supervisoras de los equipos de orientación escolar y con docentes de otros contextos educativos con el fin de precisar los dispositivos que luego fueron puestos en práctica.
- Se diseñó y presentó un proyecto para la Dirección General de Escuelas de la Secretaría de Educación de Tigre.
- Una vez aprobado el proyecto se realizó un acercamiento a la institución educativa seleccionada y se llevó a cabo un encuentro con la directora del establecimiento y las inspectoras de psicología. En función de las necesidades planteadas y de las posibilidades de intervención, se comenzaron a elaborar los dispositivos de intervención.

Se conformaron dos grupos de trabajo:

- El GD conformado por un grupo de docentes en ejercicio de diversas disciplinas de una escuela media de Tigre.
- El GEOE conformado por todos los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) del distrito de Tigre.

Se diseñaron secuencias didácticas para cada grupo y se realizaron ajustes en función de lo acontecido en cada instancia de trabajo.

Las instancias de trabajo se registraron en su totalidad en grabaciones de audio y algunas de estas instancias se registraron en video. Además se tomaron fotografías en momentos relevantes de todos los talleres realizados y se tomaron notas de campo durante y al final de cada instancia. En siete de los talleres realizados concurrieron observadorxs externxs que realizaron notas y colaboraron con la toma de datos de audio y video.

En el capítulo siguiente se relatan los datos contextuales, los criterios y el diseño de los dispositivos y la selección de la muestra.

Parte II: Los dispositivos en acción

"As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles" Guacira Lopes Louro (2000).

En la parte II, a partir de datos de campo significativos para los propósitos de esta investigación, se presenta un análisis desplegando los campos teóricos mencionados en la parte I y los dispositivos didácticos diseñados a partir del problema de investigación descripto. Esta sección tiene especial trascendencia en esta tesis debido a su propósito didáctico. Entendemos que diseñar estrategias tendientes a aportar a los problemas caracterizados en este trabajo, contemplando los contextos particulares, constituyen un aporte a la ESI.

Índice de la Parte II

Capítulo 3: Los dispositivos de intervención: Cuerpos y sexualidades en la formación docente 84

3. 1. La muestra: La selección del nivel educativo, la institución y los grupos de trabajo 84

3. 2. Los dispositivos y los criterios para su diseño 107

3. 3. Secuencias didácticas 118

3. 4. Otras experiencias de implementación de los dispositivos 136

Capítulo 4: Lo personal es político: presentarse desde los cuerpos sexuados..... 138

4. 1. Introducción y marco teórico 138

4. 2. Dispositivo 1: presentarse desde los cuerpos sexuados 142

4. 3. Análisis y resultados del dispositivo 1 145

4. 4. Conclusiones a partir del dispositivo 1: nuestros cuerpos presentes..... 167

Capítulo 5: Las situaciones escolares en escena: las enseñanzas sobre los cuerpos y las sexualidades en el currículo oculto. 170

5. 1. Introducción y marco teórico 170

5. 2. Dispositivo 2: las situaciones escolares en escena 177

5. 3. Análisis y resultados del dispositivo 2 186

5. 4. Conclusiones a partir del dispositivo 2: sobre la potencia de lo no escolar 223

Capítulo 6: Las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: Ampliar y complejizar los modos de entender y vivir el cuerpo como aporte a la ESI 228

6. 1. Introducción y marco teórico 228

6. 2. Encuestas a docentes de Biología y Salud: recuperando los sentidos atribuidos a la menstruación como aporte al diseño del dispositivo de trabajo 233

6. 3. Consideraciones finales a partir de las entrevistas 253

6. 4. Dispositivo 3: las explicaciones sobre la corporalidad en la escuela ¿Qué se enseña sobre la menstruación? 254

6. 5. Análisis y resultados del dispositivo 3. Revisar las enseñanzas sobre la corporalidad: los modos de explicar la menstruación 260

6. 6. Conclusiones a partir del dispositivo 3: ¿será el mismo cuerpo el que se enseña? 273

Capítulo 3: Los dispositivos de intervención: Cuerpos y sexualidades en la formación docente

"No se trata de transferir conocimiento, sino de crear las posibilidades de su producción o de su construcción"
(Freire, 2004:22).

En este capítulo se presenta la selección de la muestra en conjunto con una caracterización del contexto institucional y los grupos con los que realizamos el trabajo de campo. Se describen las características generales de los dispositivos puestos en práctica, sus objetivos y fundamentación.

3. 1. La muestra: La selección del nivel educativo, la institución y los grupos de trabajo

En coherencia con el marco teórico y los objetivos planteados en esta investigación, se buscó crear un grupo de trabajo con docentes de escuelas medias de gestión estatal que pertenecieran a distintas disciplinas. La decisión de acotar la investigación a la escuela media tiene que ver con la escasez de instancias de trabajo en relación a la ESI que poseen lxs docentes de este nivel educativo. Por las condiciones laborales, lxs docentes de escuelas medias en su mayoría dan clases en muchos cursos y en varias instituciones, lo que disminuye la posibilidad de reflexionar sobre las problemáticas ligadas a las sexualidades en cada grupo en particular. Además, por la misma condición precaria de pertenecer a más de una institución, tienen pocas instancias de trabajo y de reflexión entre docentes. También es necesario contemplar algunas especificidades del nivel medio que hacen a la investigación en educación sexual particularmente trascendente. Como señalan Belgich en Morgade (2011:29), "si la matriz fundacional del nivel medio lo vinculó con la universidad, definiéndolo como -estudios preparatorios-, no es casual que sus contenidos hayan estado sesgados por la matriz académica disciplinar de los estudios superiores. Así, tampoco es novedoso partir de otra evidencia: la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no –nunca podrían estarlo– de la vida cotidiana en las escuelas". Esta finalidad propedéutica y enciclopédica

que caracteriza al nivel medio del sistema educativo, le asigna una importancia particular a la investigación en formación docente en educación sexual, ya que esta habilita a incorporar dimensiones habitualmente silenciadas. Además, el hecho de trabajar en la formación de docentes de escuela media en el profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la UBA, hace que tengamos especial interés por centrarnos en investigar la formación en dicho nivel ya que enriquece y retroalimenta nuestra la tarea educativa.

En relación con la LESI, el trabajo con docentes de diversas disciplinas nos permite abordar el plano del currículo explícito y también el del oculto y nulo, entendiendo que más allá de la disciplina, las enseñanzas sobre las sexualidades están siempre presentes. En los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral[15] se menciona que "los docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática."[16] Además, la composición heterogénea del grupo nos habilitó a conformar, según la actividad que se realizaba, subgrupos por cercanía disciplinar y subgrupos de diferentes disciplinas, tendiendo a incorporar un abordaje transversal y permitiendo establecer relaciones entre el enfoque de la ESI y los objetos de enseñanza de las diversas disciplinas.

También se buscó que el grupo estuviera conformado por docentes en ejercicio y que pertenecieran a una misma institución, anclando la investigación en un contexto determinado. El trabajo con la formación docente en servicio implicó la necesidad de buscar una escuela que les permitiera a lxs docentes asistir a los encuentros durante su horario laboral para no intensificar más aun su tarea.

[15] Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150. Aprobada el 29 de mayo de 2008. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf (Fecha de consulta: 6/02/2018)

[16] Ley nacional N.º 26.150/2008. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.

3. 1. a. Una escuela donde realizar el trabajo de campo

Acceder a una escuela de gestión pública que permita realizar intervenciones, tomar datos y trabajar con lxs docentes en Argentina conlleva múltiples trámites administrativos y dificultades que, entre otras cuestiones, tienen que ver con la falta de articulación que existe entre las universidades y las escuelas. En la práctica, confluyen muchas circunstancias que dificultan encontrar una escuela donde poder realizar un trabajo de campo que incluya intervenciones y una tarea continua durante un año lectivo. Por esta razón resultó necesario contactar con personas que ya conocían nuestra manera de trabajar y que podían tender puentes y abrir puertas en las instituciones educativas. A partir de la experiencia de trabajo durante el año 2010 y 2011 en el dictado, planificación y evaluación de talleres de formación docente en Educación Sexual Integral para el Municipio de Tigre, dirigidos a directivos y docentes de las escuelas públicas de nivel inicial, primario, secundario y adultxs como parte del proyecto de UNICEF "Ciudades por la educación, componente protección de derechos y fortalecimiento de actores locales"[17], contactamos con la Lic. Claudia Garavaglia, una de las supervisoras de Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) del municipio, que conocía la modalidad de trabajo. Este contacto nos permitió acercarnos a las necesidades que tenían en el municipio en relación con la ESI, por lo que se nos solicitó que incluyéramos en la propuesta de trabajo a los EOE. Tomamos la decisión de hacerlo porque consideramos de suma importancia tener en cuenta las necesidades de la población con la que trabajamos y por sus potenciales aportes a la investigación que llevamos adelante. Se redactó entonces un nuevo proyecto que incluyó dos trayectos de trabajo: uno destinado a docentes de enseñanza media de diversas disciplinas y otro a los EOE. El Proyecto se presentó a través de la supervisora en la Jefatura Distrital de la Dirección General de Educación de Tigre y fue aprobado en abril de 2013. Luego de su aprobación, nos asignaron una institución donde podríamos realizar las intervenciones: la Escuela de Educación Media Nº 3 "La Reconquista".

[17] Para más información del proyecto consultar en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_17163.htm

3. 1. b. La Escuela Media 3: “La Reconquista”

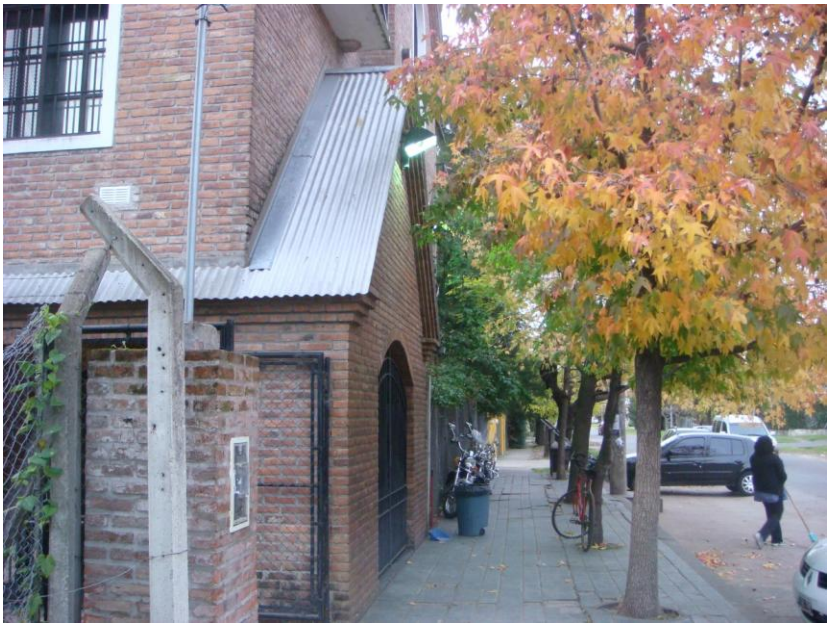

Figura 1. Puerta de la escuela

Se encuentra ubicada en la provincia de Buenos Aires, en el Municipio de Tigre, en la localidad de Don Torcuato. Es una escuela que se denomina “conformada” ya que reconfigura los circuitos de escolarización luego de la reforma educativa de la década de 1990, que en la provincia de Buenos Aires fue implementada hasta su eventual derogación. Por esta razón algunas escuelas medias de la provincia quedaron conformadas junto con escuelas primarias. La escuela media 3 se denomina escuela “sede”, tiene 6 años de escolaridad (de 1ero. a 6to.) y cuenta con una extensión y un anexo. La extensión es la Escuela Primaria N° 42 ubicada a 1 kilómetro y que solo tiene 1er año de secundaria. El anexo está ubicado a 6 cuadras y tiene de 1ero a 3er año. La existencia de tres establecimientos complejiza el funcionamiento de la escuela: el primer año se dicta en las tres sedes, pero según la trayectoria educativa de cada alumnx y su residencia, le corresponde asistir a un edificio diferente. Esto genera una división interna dentro de la institución. Además, hay docentes que trabajan solo en la sede y otrxs que se desempeñan en la sede, el anexo y la extensión. La dirección de la escuela se encuentra en la sede y las

vicedirectoras rotan. Por esa razón la escuela cuenta con una directora y 3 vicedirectoras que hacen turnos rotativos.

Incluyendo las tres instituciones y los tres turnos de escolaridad (mañana, tarde y noche) la escuela cuenta con 40 cursos de entre 22 y 30 estudiantes cada uno, con un total de 900 alumnxs que asisten a la institución. El plantel docente está compuesto por 357 docentes, lo cual la hace una escuela con una matrícula y equipo docente muy grandes. La población que asiste a la escuela "sede" es similar a la de la extensión, pero no a la del anexo. A este último asiste población de sectores populares con menores recursos económicos.

El espacio de trabajo que llevamos adelante con lxs docentes siempre se radicó en la escuela sede, que cuenta con un edificio de tres pisos, en el cual se ubica un salón de usos múltiples en donde en general se realizaron los encuentros.

3. 1. c. Grupo de docentes de diversas disciplinas (GD)

Para poder realizar el trabajo de campo y conformar el grupo de docentes se realizó una reunión[18] con la directora de la Escuela Media N° 3 y las dos supervisoras de los Equipos de Orientación Escolar del distrito (Claudia Garavaglia, con quien contactamos en un inicio, y Silvina Amorena). Conversamos sobre la necesidad de contar con docentes en ejercicio, de diversas disciplinas, en su horario de trabajo. Para eso la directora puso a disposición el calendario de la escuela y personal para trabajar con lxs estudiantes mientras lxs docentes no estuvieran en el aula.

La directora realizó un listado con lxs docentes que formarían parte del grupo y mencionó que trataría de respetar que haya docentes del anexo, la extensión y la sede central y la diversidad de disciplinas, como se lo habíamos solicitado. El grupo de trabajo inicial quedó conformado por 22 docentes. En la siguiente tabla se sintetizan parámetros

[18] Para ver los registros de la reunión completa ver Anexo C.1

relevantes del GD, obtenidos a partir de un cuestionario escrito presentado durante el primer encuentro.

Figura 2. Datos del grupo de docentes (GD).

Referencias de lectura de la tabla por orden alfabético: CESAJ: Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes de entre 15 y 18 años; EEM: Escuela de Enseñanza Media, EES: Escuela de Educación Secundaria, EEST: Escuela Secundaria Técnica, EGB: Educación General Básica; ESB: Escuela Secundaria Básica.

Edad	**Cargo que ocupa**	**Formación profesional**	**Instituciones en las que trabaja**	**Años de ejercicio en la docencia**	**¿Tomó cursos de ESI?**	**¿Dicto curso ESI? / Otros saberes**
49	Profesora de biología	Prof. de biología y geografía	EEM 3	22 años	No	No
33	Profesor de biología	Prof. de biología	EES 3, EEM 6, EEM7, EES 1	3 años	No	No
58	Profesor de biología	Prof. y Lic. en enfermería c/especialidad en psiquiatría	EES 1 EES 3 y EES 8	18 años	Taller de sexualidad (Min. Salud provincia). Taller ESI UNICEF	No

49	Profesora de biología, salud y adolescencia y cs naturales	Prof. de biología	EES 3 y EEM 2 ESB 36	5 años	Taller de ESI UNICEF	No
38	Profesora de matemática y jefa departamento exactas y naturales	Prof. de matemática	ESB 3, EEM6, EEM4 de Vte. Lopez	12 años	No	No
	Profesor de construcción ciudadana y educación física	Prof. de ed. Física	ESB 3		No	No
27	Profesora de química y biología	Prof. de química con trayecto en cs. Naturales	EES 18, EES 19, EEM 6, San Fernando: EES 9, EEST 2, EES 12	2 años	No	No
	Profesora de literatura	Prof. de literatura	EES 8, EES 3, SB 11, EETS 4, EES 15		No	No
44	Profesora construcción ciudadana	Lic. en Servicio social	ES3 ES 18	7 meses	una jornada hace un año y medio	En programa envión, en programa HIV

					(dentro de su formación inicial)	de Malvinas argentinas junto a mi equipo de trabajo.
33	Profesora de biología	Prof. de biología con trayecto en cs. Naturales	EEB 142, EES 3, EES 6	7 años	No	No
41	Profesora de cs. sociales y de construcción ciudadana	Prof. de Cs. Sociales con orientación en geografía y Lic. En geografía	ESB 3	8 años	No	No
30	Profesor de biología	Prof. de biología	EES 3, 5 y 17. EEST 2, EGB 26	9 años	Taller de ESI UNICEF	No
42	Profesora de lengua y literatura	Prof. de lengua y literatura	EES 3, 5. ESB 6, colegio "Babar"	15 años	No	No

34	Profesora de biología	Prof. de biología	EEM 3, ESB 14, ESB 11, ESB 10 (San Fernando)	8 años	No	No
	Profesora de biología, salud y adolescencia	Prof. de salud y adolescencia y biología	ESB 33, Inst. "Alvarez Condarco" e Inst. "José Hernández"		Taller de ESI UNICEF	No
35	Profesora de biología y salud	Prof. de biología	EES 3, 6 y 11	4 años	No	No
48	Profesora de ed. física	Prof. de educación física (nivel medio y primario)	ESB 6, EES 9. EES 3, EEM 6, EETS 4	24 años	No	No
	Profesora de historia	Prof. de historia	EES 8, 3. ESB 9. EETS 1		No	No
37	Profesor de biología y cs. Naturales	Prof. de biología y de inglés	ESB 30	15 años	No	No

35	Profesora de química	Prof. de química	EEM 2, 3 y 6. ES 49, 19. Técnica 2 y CESAJ	5 años	Taller de ESI UNICEF	Proyecto propio: contendidos como ITS, uso del preservativo, rol del hombre y la mujer. Violencia de género, anticoncepción, sistema reproductor masculino y femenino, etc.
59	Profesora de biología y geografía	Prof. de educación preescolar Prof. geografía y cs. Biológicas	EEST 1, ES media 1, ESB 18, ESB 19, ESB 49, ESB 15, ESB 21, ESB 14	35 años	Taller de ESI UNICEF	No
44	Profesora de práctica del lenguaje, literatura, construcción ciudadana	Prof. de lengua y literatura	EES 3, EEM 6	20 años	sexo, género y cambio social- ESI en la	Identidad y adolescencia (talleres a chicos)

					escuela secundaria -	

De la tabla se desprende que el grupo está conformado por 22 docentes en total: 12 del área de Ciencias Exactas y Naturales (10 de ellxs de Biología y Educación para la Salud), 5 del área de Ciencias Sociales y Construcción Ciudadana, 3 de Lengua y Literatura y 2 de Educación Física. La edad de lxs docentes es muy diversa; va desde los 27 años a los 59. Además, varían los años de antigüedad en un rango que incluye docentes con muy poca experiencia dando clases (7 meses) a docentes con muchos años en la institución escolar (35 años). También se observa en la tabla que la mayoría de lxs integrantes del grupo trabaja en más de una escuela; en general se desempeñan en tres o más instituciones del distrito o aledaños. Esta característica es muy común en lxs docentes de escuela media que generalmente para poder completar un salario mínimo deben tener horas en más de una institución intensificando su labor. Por esta razón se los suele denominar "profesoras taxi" (Poliak, 2004). Además, la necesidad de trabajar en más de una escuela hace que lxs docentes tengan poco conocimiento de las problemáticas concretas de las instituciones y de los contextos particulares con los que trabajan. Y en el caso de tener conocimiento, poseen pocos espacios de encuentro para trabajar en equipo, con otrxs docentes o para planificar estrategias en relación a las problemáticas concretas. La mayoría declara no haber accedido a espacios formativos en ESI, en su formación inicial o en la formación continua o en servicio. Algunxs de lxs docentes del grupo han accedido a través del proyecto de UNICEF[19] del que he formado parte.

En cada encuentro se proporcionaba a lxs docentes una constancia de asistencia para justificar la ausencia en el aula en la Escuela Media 3 o en alguna de las otras escuelas donde se desempeñan. A medida que se avanzaba en el trabajo en el grupo se establecieron canales internos de comunicación como el correo electrónico y un grupo de Facebook; también una de las docentes (jefa del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la institución) se encargaba de difundir las comunicaciones entre lxs docentes. En muchos casos esta comunicación fallaba y algunxs docentes no se enteraban de los encuentros, lo cual repercutía en una baja en lxs asistentes. Por esta razón el número de asistentes

[19] Proyecto mencionado en apartado 3. 1. a.

promedio con el que trabajamos fue de n=16, teniendo en cuenta faltas por licencias, ausencias por desinformación, etc. Con la GEOE (n=16)[20] se llevaron a cabo 5 talleres de 3 horas reloj cada uno, lo que da un total de 15 horas de trabajo.

3. 1. d. Grupo de profesionales de equipos de orientación escolar (GEOE)

La conformación del GEOE tuvo una dinámica diferente al GD, dado que el trabajo con este grupo fue solicitado por las supervisoras de psicología, coordinadoras de los equipos. Las supervisoras nos comunicaron la necesidad que tenían los equipos de trabajar con la ESI en las escuelas, es decir que esta idea estaba instalada previamente al trabajo que llevamos adelante. La asistencia a los encuentros fue planteada desde el principio como obligatoria y para la totalidad de lxs profesionales de los equipos. Las supervisoras tomaban asistencia en persona al inicio de cada encuentro y sus presencias durante todo el trayecto le dieron un lugar de relevancia y un espacio de comunicaciones formales que se extendieron más de los talleres planteados.

El GEOE inicialmente quedó conformado por la totalidad de los equipos de orientación escolar de las escuelas medias de todas las modalidades del distrito. Dichos equipos cuentan con unx orientadorx social (en general licenciadxs en trabajo social o de alguna otra disciplina de las ciencias sociales) y unx orientadorx escolar (licenciadxs en educación o en psicología).

Los EOE se ocupan de intervenir en situaciones conflictivas, articular la escuela con las familias y la comunidad, realizar intervenciones pedagógicas desde un enfoque interdisciplinario e interinstitucional, defender y promover los derechos de niñxs y adolescentes, entre otras tareas. “Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de

[20] Inicialmente n=22 pero se decidió contabilizar lxs participantes que hayan concurrido a 2 encuentros o más.

contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje."[21]

Estos equipos de trabajo antes eran denominados gabinetes; el cambio de nombre corresponde con un cambio de perspectiva, abandonando el paradigma médico y adoptando un enfoque comunitario de promoción y protección de derechos. El trabajo ya no se realiza con alumnxs individuales y por fuera del aula, sino que se pretende trabajar a nivel grupal o institucional, realizando intervenciones desde un enfoque comunitario[22].

Lxs orientadorxs escolares trabajan en equipos interdisciplinarios y permanecen la mayor parte del tiempo en la institución escolar; esto los diferencia de lxs docentes, que se desempeñan en múltiples instituciones, como fue explicitado anteriormente. La pertenencia institucional propicia un conocimiento situado: "las orientadoras son las que conocen las diversas realidades socioculturales de los chicos que transitan cada ámbito escolar y por ahí pasa específicamente su trabajo (…)" (Dirección General de Cultura, 2010:3). Estos saberes les permiten tender puentes con lxs docentes aportando información sobre la comunidad y el contexto de lxs estudiantes.

El grupo de trabajo inicial quedó conformado por 41 profesionales. En la siguiente tabla se muestran datos relevantes de la GEOE, obtenidos a partir de un cuestionario escrito presentado durante el primer encuentro.

[21]Artículo 2; Disposición N° 76-08. Rol de orientadores educacionales. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disposicion76-08.pdf (Fecha de consulta: 01/2016)

[22] Artículo 5; Disposición N° 76-08. Rol de orientadores educacionales. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Figura 3. Datos del grupo de profesionales de equipos de orientación escolar (GEOE).

Referencias de lectura de la tabla por orden alfabético: EEM: Escuela de Enseñanza Media, EEPA: Escuela de Educación para Adultos (escuelas 700), EES: Escuela de Educación Secundaria, EEST: Escuela Secundaria Técnica, ESB: Escuela Secundaria Básica, EP: Escuela Primaria, J: Jardín, OE: Orientadorx Educacional, OS: Orientadorx Social. Nota: Los lugares sin completar corresponden con profesionales que no han completado sus datos.

Edad	**Formación profesional**	**Instituciones en las que se desempeñan**	**Cargo que ocupa**	**Años de ejercicio en la profesión**	**¿Tomó cursos de ESI?**	**¿Dicto curso ESI? / Otros saberes relacionados con la temática**
47	Trabajador social	EEM 4	OS	11	No	No
55	Lic. en servicio social. Postítulo en educación. Posgrado en curso problemática educativa	EEPA 702	OS	25	En la escuela de sexología argentina / talleres diversos en ministerio de salud Prov. Bs. As	En el ámbito educativo y comunitario

33	Trabajadora social con orientación pedagógica	EEM 10 y EP 39	OS	8	Capacitación del municipio	Dentro del espacio escolar
51	Lic. en psicología UBA/ Postítulo docente pcia. de Bs. As.	ESB 9 Don Torcuato	OE	7	No	No
39	Lic. en sociología	EEM6	OS	5	EP 25 con la misma docente	No
	Lic. Trabajo social	EEPA 747	OS	28	En el municipio de Tigre	No
47	Lic. en psicología	ESB 40 (OE)	OE/Prof.	10	No	No
50	Lic. en psicopedagogía USAL. Especialización y maestría en gestión educativa San Andrés	EEM9	OE	26	Talleres de ESI	No

59	Trabajadora social con orientación en pedagogía		OS	7	Si	No este año, sí años anteriores
49	Lic. en psicopedagogía	EEM 2 y EP 48	OE	28	ESI en SUTEBA y ESI (DgEyC)	A nivel institucional nivel secundario y primario
44	Prof. de educación especial y Lic. en sociología	EP 6 y ESB 9	OS	10	Capacitaciones secretaría de salud tigre (UNICEF) y UDET	No
52	Lic. en trabajo social	EES 5	OS y docente	10	No	talleres en escuelas en ONG en el municipio
41	Lic. en psicología	EES11 y EEPA 711	OE	16	ESI (Curso SUTEBA)	No
31	Socióloga	EEM 7	OS	4	Con el CAP, del municipio. Formación de la UBA en la maestría	No

50	Profesora de enseñanza primaria y Lic. en biología.	EES 5 EEPA 702	OE	26	Tomé talleres dados por la EEPA 702 y psicología	Damos talleres en la EEPA 702
26	Tec. Trabajo social	ESB 3	OS	Primer cargo	No	No
39	Lic. Trabajo social	EEM 1	OS	17	Municipales	Militante de pan y rosas
48	Psicopedagoga	ESB 14	OE	3	No	No
52	Licenciada en servicio social	EEST 4	OS	17 años en educación y 8 en Salud	Encuentro en UTN para personal de EOE	Talleres con Alumnos en escuela 53 Benavidez sobre cambios en el cuerpo. Talleres en inicial a partir de la película “Piquito”.
50	Profesora para la enseñanza primaria/ Lic. En trabajo Social	ESB9	OS	26	Capacitación sobre VIH	No

39	Lic. en psicopedagogía	EEST 5 y 13	OE	10	ESI Editorial Castro Fernández	No
48	Lic. en trabajo Social. Psicóloga Social	EES 13	OS	26	Capacitación sobre ESI en la UTN / Ministerio de Salud de la Prov. de BS. AS.	No
38	Trabajadora social	EEST 1	OS	8	No	No
50	Lic. en trabajo social	ESB 11 - EEPA 714	OS	10	Ciudadanía y adolescencia/ ESI en SUTEBA/ Educación sexual y VIH	ESET Nº1, 3, ESB Nº 31, 33, 37, 6 EEPA 714
49	Lic. en psicopedagogía	EP 40 y ESB 27	OE	22	Seminario de SUTEBA 2012/2013	Proyecto actual en EP 40 y SB 24
37	Profesorado especializado en Educación primaria. Lic. en	EEM 4 (Benavidez)	OE	15		

	psicología					
48	Lic. Cs de la educación Maestras normal Sup.	EEST 4 y J 921	OE	19	Curso en UTN (salud de pcia. de Bs. As)	Piquito aprende a cuidarse (jardín)
34	Lic. en trabajo social	ESB4	OS	7	ESI X municipio Tigre (UNICEF)/ Taller S/ Salud y Rep. en región sanitaria II (propuesta por secretario de salud)	Talleres con alumnos sobre métodos anticonceptivos/ Relevamiento sobre violencia en el noviazgo desde el enfoque de género
43	Prof. en psicopedagogía	EEST 2 - EP 44	OE	5	ESI X municipio Tigre (UNICEF)	Prevención en secundaria conjuntamente con los CAPS
53	Técnico universitario en trabajo social	EEST 5	OS	8		En la escuela como coordinadora con el equipo de orientación escolar
64	Socióloga	EES2	OS	15		

45	Lic. En psicología	EEPA 747	OE	4		
54	Trabajadora social	EP 47	OS	7		
35		EEST1	OE	4		
41		EES3	OE	4		
53	Psicopedagoga	EES13	OE	11		
35	Psicopedagoga	EES8	OE	5		
37	Trabajador social	EEST2	OS	6		

50	Psicopedagoga	EES25	OE	24		
65		EES8	OS	24		
	Lic. Trabajo social	EES 22 (ex 39)	OS	5		

En la tabla se puede observar que la totalidad de lxs participantes trabaja en escuelas medias y sus diversas modalidades (incluyendo escuelas secundarias técnicas); algunxs en simultáneo trabajan en escuelas primarias (5), en jardines (1) y en escuelas para adultos (5). Lxs orientadorxs sociales del grupo tienen las siguientes formaciones profesionales: Trabajo Social, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Sociología, Profesorado de enseñanza primaria y Psicología social. Por su parte lxs orientadores escolares poseen como formación Licenciatura en Psicología, Psicopedagogía, Profesorado de enseñanza primaria, Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tres integrantes del grupo poseen postítulos o especializaciones en temáticas ligadas a la educación y 2 además se desempeñan como docentes. La edad de lxs participantes varía desde los 26 años a los 65 años y de los 3 a los 28 años de antigüedad. Por lo tanto, la composición del grupo es heterogénea, con trayectorias diversas en el sistema educativo.

Según la información relevada, muchos han asistido a espacios formativos en educación para las sexualidades y varios de estos también han dictado o participado en proyectos en relación con las sexualidades en la escuela. Esto lxs diferencia del otro grupo, que tiene escasa formación en la temática. Con el GEOE (n=35)[23] se llevaron a cabo 6 talleres de 3 horas reloj cada uno, lo que da un total de 18 horas de trabajo.

En los apartados siguientes se describen los criterios generales para el diseño de los dispositivos de trabajo teniendo en cuenta las características de las instituciones y los actores sociales involucrados.

3. 2. Los dispositivos y los criterios para su diseño

Puede entenderse por dispositivo a los espacios, instrumentos, mecanismos o engranajes que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o resolución de alguna problemática (Massa y Foresi, 2015:53). En acuerdo con lo expuesto por Morin (1994), Souto (1999) y Perrenoud (2005), se entiende el dispositivo como un

[23] Inicialmente n=42 pero se decidió contabilizar lxs participantes que hayan concurrido a 2 encuentros o más.

artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Los dispositivos son instrumentos que permiten intervenir y aportar a la resolución de problemáticas situadas atravesadas por relaciones de poder, en tanto se desarrolla en contextos institucionales e involucran múltiples actores que poseen saberes con diferentes grados de legitimidad (RIEpS[24], 2013). Si bien los dispositivos poseen limites concretos para la acción tienen la potencia de poder modificarse en diálogo con los contextos y actores sociales: "poseen una metodología flexible, con capacidad de redefinirse durante su implementación en función del análisis situacional de los escenarios de intervención" (RIEpS, 2008). Aun teniendo propósitos específicos, la existencia de dispositivos implica considerar la incertidumbre. En esta línea la organización de un dispositivo no puede ser rígida, sino que requiere de un proceso iterativo de ida y vuelta en los contextos. Demanda planificación, reflexión y análisis de lo acontecido y del proceso.

Larrosa (1995) propone pensar los dispositivos pedagógicos (y también terapéuticos) desde una perspectiva teórica. En clave foucaultiana plantea que existe una articulación entre saber y poder en cuyo interior se produce el sujeto. Los dispositivos pedagógicos construyen y median la relación del sujeto consigo mismo. Las personas se producen como tales a partir de ciertos aparatos de subjetivación, como pueden ser los aparatos pedagógicos o terapéuticos. En este sentido, nombrar a las acciones pedagógicas como dispositivos implica asumir su papel en la producción de subjetividades y en la posibilidad de ofrecer espacios para problematizarlas. Por esta razón, el concepto de dispositivo permite aportar a la pedagogía de las sexualidades, ya que se trata de emprender un camino de visibilizar los modos en los que la escuela construye sujetos sexuados para pensar modos en los que los sigue construyendo (no podría ser de otra manera) pero podría hacerlo de un modo transformador (pensando en un rol productor de la educación y no solo reproductor). "Entonces, otro significado de la noción de dispositivo son sus aspectos productivos, en tanto que puede funcionar no solo en dirección del control de subjetividades sino en función de la producción y construcción de nuevas subjetividades" (Iribarren, 2017:102).

[24] Residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud (RIEpS).

El concepto de dispositivo apunta especialmente a poner el foco en la experiencia, entendida como histórica y culturalmente contingente. El dispositivo produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular. Interesa el lugar del sujeto activo, inexorable para que pueda ingresar la transformación. En palabras de Larrosa (1995:287): "los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino a los sujetos parlantes (…) no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir". En este sentido, el concepto de dispositivo aporta a señalar los mecanismos que contribuyen a la conformación de lo subjetivo, estrechamente ligado a los mecanismos en los que la escuela reproduce (y también produce) sujetos sexuados en clave heteronormal y desde allí, contribuir a que puedan problematizar-se. "Bajo la perspectiva de Foucault, el poder no se expresa únicamente a través de relaciones de dominación, de arriba hacia abajo, desde un centro a una periferia, sino que se expresa bajo otras múltiples formas, en micro-relaciones que no son necesariamente de dominación y que no ocurren necesariamente desde un centro. Este planteo permite pensar, por ejemplo, mecanismos de resistencia y escenarios más prometedores donde otros autores veían manifestarse únicamente la reproducción de relaciones de dominación" (Iribarren, op. cit.).

Para cerrar señalamos la importancia de los dispositivos por su intencionalidad política, su carácter estratégico y por la posibilidad de contemplar las relaciones de poder que los atraviesan. El dispositivo permite contemplar la complejidad del trabajo de campo de esta investigación, que posee dos propósitos que se articulan y retroalimentan: aportar a la formación de profesionales de la educación y contribuir a la construcción de conocimiento. En este sentido interesa el dispositivo en su doble manifestación: como dispositivo de formación y como dispositivo de análisis (Edelstein, 2011).

3. 2. a. El diseño de los dispositivos: ponerle el cuerpo a la ESI

Como señalamos en el apartado anterior, el desafío principal que asumimos al diseñar los dispositivos de trabajo fue doble. Por un lado, que resultaran útiles para la toma de datos y que pudieran aportar a la generación de conocimiento científico y, por otro, que resultaran

en un aporte para lxs profesionales de la educación en relación con la formación en saberes ligados a la ESI. Esta formación implica revisar los propios saberes, valores y representaciones sobre la sexualidad dado que lxs profesionales de la educación han sido formadxs en instituciones productoras y reproductoras de sexismo y de relaciones jerarquizadas entre los géneros. "Trabajar la ESI implica una movilización personal e institucional profunda, implica poner sobre la mesa conocimientos, puntos de vista, creencias y también tabúes y representaciones muy arraigados socialmente, y que es preciso poner en movimiento y, en muchos casos, modificar" (Ministerio de Educación de la Nación, 2015:13)[25]. Por esta razón, disponer de una modalidad que contribuya a revisar las propias experiencias de lxs docentes en relación a los cuerpos y las sexualidades se torna fundamental para aportar a la generación de transformaciones. Se asume que "la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad" (Ministerio de Educación de la Nación, 2010:14)[26] y que el trabajo desde el plano de la afectividad "puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional".

Nos preguntamos entonces cómo incorporar en el dispositivo las dimensiones señaladas y cómo materializarlas en la metodología de trabajo. La propuesta fue que en el modo de intervención también estuviera presente una sexualidad desde un enfoque integral, que incluya las emociones, el placer y las experiencias. Como se viene señalando, encontramos en el trabajo con y desde los cuerpos un punto de confluencia, una posibilidad. Poner el foco en los cuerpos nos habilitó a diseñar una secuencia que intenta interpelar los discursos y dispositivos escolares y a la vez incorpora la afectividad y la propia experiencia. Según

[25] Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Educación sexual integral en la escuela argentina. Voces desde la escuela*. Programa Nacional de ESI. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110113/ESI%20voces%20baja.pdf?sequence=1

[26] Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Serie de cuadernos de Educación Sexual Integral Nivel medio*. Contenidos y propuestas para el aula. Disponible en: www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf (Consultada el 01/2016).

Faur (2007:1) “la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico”. En esta línea, trabajamos durante todo el trayecto con la idea de que se comprenda y se viva el cuerpo más allá de la biología, incorporando prácticas que acompañen a hacer preguntas sobre el cuerpo: ¿cómo lo entendemos?, ¿cómo se ponen en juego las relaciones de poder, las vivencias y las emociones? “Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones” (Faur, op. cit., 2007:1).

Como se viene señalando el foco en las enseñanzas sobre la corporalidad, revisando la mirada biomédica, permite hacer una revisión epistémica trascendente para esta investigación.

3. 2. b. Los ejes y las puertas de entrada a la ESI

Para la elaboración de los dispositivos tuvimos en cuenta las “Puertas de entrada para la ESI” y los “Ejes de la ESI” establecidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Las “puertas de entrada de la ESI” fueron propuestas para describir los modos en los que la sexualidad “ingresa o se hace presente en la escuela” y, a partir de ello, proyectar las mejores estrategias para la implementación de la ESI en las escuelas (Faur, 2015).

Los ejes de la ESI son ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud y valorar la afectividad. Estos son modos de concebir la educación sexual que contribuyen a fortalecer la política educativa de ampliación de derechos y solo se pueden pensar imbricados unos con otros. Se presentan por separado para su mejor comprensión.

Presentamos a continuación las puertas de entrada y los ejes de la ESI ya que fueron tomados en cuenta para la proyección de los dispositivos.

Las puertas de entrada para la ESI y su presencia en los dispositivos

La reflexión sobre nosotros/as mismos/as

Esta puerta enfatiza el hecho de que la ESI ingresa a la escuela a través de lxs profesionales de la educación. Por ende cómo se sienten y qué valores y creencias tienen en relación a la ESI es trascendente por su impacto en la enseñanza. Esta puerta también invita a reflexionar sobre el modo en que la educación sexual ingresa a través de la forma en que se ejercen los roles y la profesión en la escuela. Es decir que lxs adultxs, como sujetos sexuados en la escuela, enseñamos en sexualidades entendidas de modo amplio, por el modo de ejercerlas. Esta puerta se irá abriendo en los diferentes dispositivos ya que en todos hay una interpelación explícita a lxs profesionales de la educación, además de un espacio para repensar su rol como garante de derechos.

La enseñanza de la ESI

Revisar la enseñanza de la ESI en la escuela es fundamental para esta investigación. Se irá retomando este proceso en las siguientes dimensiones:

- **El desarrollo curricular**

Se planteó la revisión, junto a lxs docentes, de los contenidos curriculares y las planificaciones de unidades didácticas: cuáles son los recortes de contenidos, cómo se secuencian y los enfoques adoptados.

- **La organización de la vida institucional cotidiana**

En algunos de los dispositivos propuestos se incluyeron espacios de análisis de las formas de ordenarse, de utilizar el mobiliario, los rituales escolares que se repiten, lo que se permite y lo que se prohíbe.

- **Episodios que irrumpen en la vida escolar**

Dado que estas no puedan planificarse con anticipación, pero las formas de intervenir, resolver, posibilitar y censurar, enseña en sexualidades, se plantearon estrategias que permitieron identificar, analizar y ensayar las intervenciones ante estas situaciones escolares que lxs profesionales no tienen planeadas.

La escuela, las familias y la comunidad, en su relación con la ESI

Esta puerta permite desplegar la relación entre la escuela y otros actores sociales de la comunidad. Estos muchas veces pueden ser facilitadores u obstaculizadores de la implementación de la política pública. Por esta razón, si bien esta puerta no es el foco para el diseño de los dispositivos, se retoma la importancia de pensar las relaciones de poder y las articulaciones entre estos actores sociales para aportar a la implementación de la ESI.

Los ejes de la ESI y su presencia en los dispositivos

Ejercer nuestros derechos

Este enfoque se centra en garantizar los derechos de niñxs jóvenes, adolescentes y adultos en las instituciones escolares. “En todos los casos, se trata de reconocer a niños/as y adolescentes/jóvenes como ciudadanos/as que tienen algo (¡mucho en realidad!) para decir

y hacer en las instituciones escolares" (AA. VV., 2016)[27]. El nuevo marco normativo que incluye leyes como la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (LESI) que, en conjunto con otras como la Ley Nacional 26.743 de identidad de género, la Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, entre otras, presentan un marco normativo de derechos humanos que incorpora una perspectiva de género. Este panorama legislativo implica considerar que la LESI no es un marco regulatorio aislado, sino que se inscribe en un marco de políticas públicas con ejes transversales como la perspectiva de derechos, la igualdad de trato, la perspectiva de género y la inclusión.

En esta línea "este nuevo marco regulatorio interpela la escuela y tensiona los sentidos y significados de la enseñanza de las sexualidades, aunque queda claro que las leyes por sí solas no cambian las prácticas institucionales" (Kohen y Meinardi, 2013a:4). Por esta razón este enfoque es fundamental para revisar de qué modo estas legislaciones interpelan la escuela y regulan las transformaciones.

Los dispositivos que planteamos retoman este enfoque, y una de las premisas que le da legitimidad es que todxs lxs estudiantes tienen derecho a la ESI y que lxs educadorxs son responsables y por tanto garantes de estos derechos. Este derecho es de los niños, niñas y jóvenes y debe resguardarse, más allá de las tensiones o resistencias que existan por parte de otros actores sociales de la comunidad. Esta premisa guía todas las acciones que llevamos a cabo y la existencia del marco regulatorio que relatamos le dio legitimidad al trabajo realizado.

[27] Ministerio de Educación de la Nación (2016). Programa nacional de formación permanente Nuestra escuela. *Los ejes de la ESI.* Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf

Reconocer la perspectiva de género

Este eje se centra en transversalizar en la escuela espacios para revisar los modos en que las personas aprenden a ser varones y mujeres. La perspectiva de género constituye un modo de mirar las relaciones y cuestiona la relación jerárquica entre varones y mujeres. Este enfoque nos permite adoptar lentes críticos de las relaciones sociales de dominación que existen y de los estereotipos que imponen formas de ser y hacer según si en la sociedad nos nombran como varones o como mujeres. "Pensar desde el enfoque de género es intentar des-cubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad", escribe Morgade (2001:11). La perspectiva de género ofrece entonces, la posibilidad de cuestionar estas relaciones de dominación, los estereotipos de género y la dicotomía varón-mujer que se establece en sociedades patriarcales. En términos teóricos puede parecer más simple, pero es complejo de llevar a la práctica. Es por eso que en los dispositivos se plantea ir reconociendo esta perspectiva tanto en situaciones de la vida escolar, en la organización institucional, como en la revisión de los contenidos y enfoques.

Respetar la diversidad

Este eje permite revisar el modo en que se aborda la diferencia en la escuela, proponiendo superar la idea de tolerancia, entendiendo que, si bien esta propone un cierto grado de aceptación, lo hace desde un lugar jerárquico y sigue ubicando por fuera, como abyectas, las identidades y las orientaciones sexuales que se distancian de la heteronorma. "Nuestra identidad de género y nuestra orientación sexual forman parte de la diversidad sexual de nuestras sociedades, sin desconocer que hay determinadas identidades, relaciones y orientaciones que se han construido como "normales" y legítimas (por ejemplo, la orientación heterosexual), mientras otras han sido consideradas erróneamente como patológicas y problemáticas (por ejemplo, la orientación homosexual o las identidades trans)" (AA. VV., 2016). Esto implica dejar de suponer que los sujetos con los que se interactúa en la institución educativa son heterosexuales o se pueden considerar cis-sexuales.

Trabajar con este eje implica luchar contra todo tipo de sexismo que se presente en la escuela (homofobia, transfobia, lesbofobia, entre otros) aportando a revisar las historias que se cuentan y las que se callan, cuáles son los modelos de adultos referentes y, como en todo el resto de los ejes, revisar situaciones de la vida de la escuela en las cuales la tolerancia y los supuestos heteronormales predominan.

En relación con las enseñanzas sobre el cuerpo, la inclusión de este eje es trascendente ya que se trata de poder revisar los modelos, donde existe una legitimación del establecimiento de estereotipos de género centrado en la biología. Se trata de aportar a revisar la ecuación: un cuerpo biológico (centrado en la genitalidad) = un género =una sexualidad normal.

Valorar la afectividad

Este eje enfatiza la importancia de no excluir de la escuela y de las situaciones de enseñanza la dimensión afectiva y las emociones, tradicionalmente ausentes. "Las formas predominantes de la educación sexual escolar dejan afuera esta dimensión de la vida afectiva; y de variadas maneras, su silenciamiento en el abordaje de los temas de sexualidad deja como sedimento otros contenidos con frecuencia patriarcales y homofóbicos que descalifican las diversas formas de la experiencia amorosa que no se condicen con el modelo tradicional" (Morgade, Diaz Villa, 2011). Esto implica que en la escuela donde en general se jerarquiza la razón sobre la emoción, se debe también contribuir al desarrollo de capacidades afectivas, entendiendo que estas están en toda interacción humana. Frecuentemente en la escuela se silencian, son dejadas de lado, lo que genera que muchas veces los modos de expresar las emociones no sean tenidos en cuenta, invisibilizando la vulneración de derechos. Por esta razón darle lugar a la dimensión afectiva permite valorar y considerar a las personas con sus complejidades y prevenir situaciones de abuso y de violencia.

Para trabajar con este eje, es importante que lxs educadores incorporen estas dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela en los espacios donde se forman. Por

eso en el diseño de los dispositivos de este trabajo se incluye este eje en las consignas y en las propuestas de enseñanza. Se trata de salir del plano declarativo e involucrar un espacio para las emociones en las propuestas de enseñanza.

Cuidar el cuerpo y la salud

Este eje es vertebrador para el trabajo realizado en esta investigación doctoral ya que propone revisar el modo en que el cuerpo se concibe en la escuela. Por esta razón el marco teórico en relación a este eje, se despliega con mayor profundidad en el capítulo 1 y en la parte II de esta investigación.

Según lo descripto en el documento "Los ejes de la ESI" (2016), "el cuerpo no está vinculado sólo con la dimensión biológica, sino que también está constituido por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico. Si entendemos el cuerpo como una dimensión importante de nuestra identidad, debemos considerar la influencia del contexto histórico, la cultura, la condición social, la forma de cuidarlo y de valorarlo, las concepciones sobre el sexo y el género que prevalecen en la sociedad de la que formamos parte"

Desde la ESI se propone trabajar con una concepción más compleja de la salud (habitualmente se entiende la salud como ausencia de enfermedad) involucrando además de la biología, la dimensión cultural, histórica, económica, psicológica, entre otras. Además, se entiende la salud como un concepto que involucra además del plano individual, el plano colectivo. La salud debe ser entendida en términos sociales.

En esta línea "desde la ESI, este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de la identidad de las personas. En este sentido, adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía" y cobra un papel fundamental para aportar a garantizar la salud y la salud sexual y reproductiva.

Durante esta investigación sostenemos que la información y los modos de conocer sobre el cuerpo impactan/ determinan los modos en que el cuerpo se vive, disfruta y padece[28], y en este sentido es que es tenido en cuenta este eje para el diseño de los dispositivos y para aportar a garantizar y promover la salud.

Tanto los ejes como las puertas de entrada fueron vertebradoras para el armado de toda la secuencia didáctica que se presenta en este trabajo de investigación. Ni las puertas de entrada ni los ejes pueden pensarse escindidos entre sí. La separación en partes tiene que ver con su comprensión, pero en la escuela habitualmente abrir una puerta conlleva a abrir otras y los ejes se van entrecruzando. Se puede pensar a modo de *currículum en espiral* (Bruner, 2004) donde entrar a la ESI desde una puerta, conlleva luego a retomar un eje que se vincula con otro y luego a retomar la puerta desde un nuevo lugar en un encuentro subsiguiente.

Como se viene señalando, la enseñanza de las sexualidades en la escuela se da en los tres planos del currículo. Por esta razón pensar la enseñanza de la ESI desde los ejes y las puertas de entrada implica, de manera transversal, el trabajo con los tres planos del currículo, incorporando una reflexión sobre lo prescripto, lo oculto y lo omitido.

3. 3. Secuencias didácticas

Se realizaron dos secuencias didácticas correspondientes a los dos grupos (GEOE y GD). Estas poseen puntos en común, pero modalidades diferentes por las especificidades de cada grupo y las necesidades según el rol que ejercen en la comunidad educativa. A pesar de que hubiese sido un gran aporte a esta investigación generar puntos de contacto entre los grupos y socializar lo acontecido entre estas, el calendario escolar y la disponibilidad de los actores sociales no permitió establecer estos intercambios.

[28] Para ampliar el marco teórico en relación a esta aseveración remitirse al marco teórico presentado en los dispositivos.

La secuencia didáctica se diseñó previamente a los encuentros, delineando en las planificaciones contenidos a trabajar, propósitos de enseñanza y actividades. Luego de cada encuentro se establecieron reuniones entre las investigadoras, para el análisis de los datos y las notas de campo. A partir de estas, surgieron las primeras reflexiones de lo acontecido y se tomaron decisiones que impactaron en el diseño de la secuencia: se modificó el orden, se agregaron y modificaron actividades y se eliminaron otras. Estos encuentros de rediseño y modificación de la planificación en los que se ajustaban los propósitos de enseñanza y los objetivos de esta investigación, fueron fundamentales ya que proporcionaron discusiones y revisiones de supuestos y certezas. También se realizaron modificaciones en función de las necesidades que surgieron por parte de los grupos. Este proceso iterativo adquirió un papel importante en la secuencia que relatamos en acuerdo con el marco metodológico adoptado descripto en el capítulo 2. Según Edelstein (2011: 35), retomando a Elliot "(…) Se trata de una reflexión sin final preestablecido, en la que cada momento de reflexión conduce a un nuevo momento de experimentación en la acción, sobre la que es nuevamente indispensable que se reflexione."

En función de las necesidades que surgieron por parte de los grupos se realizaron modificaciones en el momento en que los encuentros se realizaban. Surgieron, por ejemplo, necesidades de dialogar en relación a lo que venía pasando en el trayecto y sus impactos en la práctica docente y también discusiones sobre las normas de regulación institucional. Darles lugar a estas necesidades y emergentes de los grupos, tomó un papel importante y fue transformando los dispositivos.

Se contemplaron variables contextuales, ligadas a las necesidades del grupo, las dificultades y sus intereses. Este ida y vuelta entre la práctica y el diseño de las planificaciones también incluyó búsquedas bibliográficas no abordadas previamente que fueron ampliando el campo teórico del trabajo de investigación que presentamos.

3. 3. a. Los objetivos y los contenidos para el diseño de las secuencias didácticas

La construcción de ambas secuencias didácticas estuvo guiada por el objetivo general de incorporar el trabajo con y desde el cuerpo y su relación con las sexualidades. Se orientó el diseño de los dispositivos a abordar los cuerpos como constructos sociales, entendiendo la importancia de aportar a superar la dicotomía cultura-naturaleza. Se apuntó a incorporar actividades que desde su metodología de trabajo pudieran interpelar a los sujetos poniendo en juego estos cuerpos complejos, en plural, que incluyen las emociones y las relaciones de poder. Desde aquí nos propusimos hacer e investigar en educación sexual integral.

Los objetivos específicos para cada encuentro están redactados como objetivos de aprendizaje, es decir en función de lo que se aspira a que alcancen lxs profesionales de la educación a partir de la implementación de los diversos dispositivos. Este cambio de perspectiva tiene que ver con asignar un rol activo a lxs participantes del trayecto que se lleva adelante. El foco de la praxis está puesto en ¿qué hacen lxs participantes de los encuentros que aporte a la apropiación de ciertos objetivos? En la línea de lo que plantea Camilloni (2007), se trata de pensar la enseñanza como un intento de transmitir un conocimiento cuya apropiación efectiva depende de las actividades desarrolladas por lx propix destinatarix, aunque no exime a lx docente de sus responsabilidades sobre el aprendizaje de lxs estudiantes; sino que ayuda a dirigir sus mejores esfuerzos. La enseñanza implica siempre una acción intencional por parte de quien enseña y se trata de pensar que para que ocurra aprendizaje (algo que no necesariamente sucede cuando hay enseñanza) es trascendente que lxs destinatarixs no sean receptorxs pasivxs de información.

En este sentido se propone que haya un conocimiento que actúe como un saber puesto en juego. Se considera que este posicionamiento didáctico es potente para cualquier disciplina y que particularmente la educación en sexualidades es importante poner el foco en los modos en que los cambios en las ideas, los discursos, los conceptos, se traducen en acciones concretas en la escuela. Esto conlleva a pensar que podría multiplicarse con lxs estudiantes. Es decir que el foco de toda la secuencia está puesto no solamente en repensar cuáles son los contenidos que se enseñan y qué nuevas perspectivas existen, sino en cuáles

son las formas de enseñanza donde estos contenidos innovadores pueden reflejarse. En síntesis, la propuesta pretende que estos enfoques de la ESI aporten a transformar los modos de enseñanza. Se propone entonces un diálogo constante entre el qué, el cómo y el para qué.

En cuanto a los contenidos que se delinean en la propuesta de enseñanza, si bien hacer educación sexual es mucho más que enseñar un compendio de temas, se trata de seleccionar conceptos, debates e interrogantes que tematicen los enfoques que en la ESI se proponen y que fueron expuestos anteriormente.

Como señala Morgade (2011) toda educación es sexual, si entendemos la sexualidad como multidimensional, la encontraremos en todo acto educativo: "la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad". La selección de contenidos para un trayecto de formación docente en educación sexual debe contemplar, por un lado, que la sexualidad atraviesa el acto educativo "per se" y, por otro, que al mismo tiempo existen conceptos centrales que permiten tematizar los enfoques de la ESI. Estos conceptos centrales son vertebradores para el trabajo de revisar los modos de hacer educación sexual. Si no se estaría pidiendo a lxs educadores que enseñen en sexualidad sin formarse, sin leer, sería una vuelta al sentido común. Se trata de enfatizar en los conceptos centrales de la ESI que provienen de un cruce de campos teóricos donde las teorías feministas tienen especial trascendencia. En múltiples espacios de capacitación en ESI por los que hemos transitado se escucha decir a lxs docentes que no saben de qué manera evaluar a sus alumnxs o de qué modo prepararse para enseñar educación sexual. Por esta razón los conceptos teóricos sostienen la práctica y le dan legitimidad a la tarea. Para Deborah Britzman (1999:5), cuando hacemos educación sexual muchas veces el lenguaje del sexo se escolariza, se didactiza, se torna muy explicativo y por lo tanto se torna des-sexuado. Según la autora "la sexualidad está también estructurada por un modo de pensamiento llamado 'curiosidad', un modo de pensamiento que rechaza la certeza". Por esta razón se trabaja en formato de talleres participativos donde los conceptos se ponen en

práctica en dispositivos donde las experiencias y los sentires de lxs docentes adquieren un papel fundamental.

Durante los encuentros trabajamos con conceptos centrales que se fueron construyendo a partir de las cosmovisiones de lxs participantes. Según Meinardi (2010), uno de los pilares del movimiento constructivista en educación es el reconocimiento de la importancia que tienen estas ideas -también llamadas conocimientos previos o representaciones de los estudiantes- para el aprendizaje. En particular, en este trabajo, nos centramos en el concepto de género y su historización; trabajamos con las categorías sexo/genero/sexualidad y en la necesidad de trascender las dicotomías. Presentamos la reproducción del sexismo en la escuela en los tres planos del currículo, a partir del cruce entre la sociología de la educación y los feminismos (teorías de la reproducción y teorías de la resistencia). Trabajamos con los modos de concebir y de vivir el cuerpo en la escuela, lo presentamos como constructo social, tematizamos la corporalidad a partir de estudiar la menstruación y desde allí volvemos a generalizar y a pensar esa corporalidad. Estos contenidos están atravesados por los ejes de la ESI mencionados en el apartado 0

Si bien estos conceptos fueron centrales, hubo una alta cuota de incertidumbre que se desplegó cuando se dio lugar a lxs participantes a involucrar sus experiencias y sus conocimientos. Desde allí se delinearon contenidos específicos que se tomaron en relación a las necesidades de los actores sociales, de los contextos particulares y de las situaciones que plantearon. Consideramos que esta modalidad se comprenderá mejor con la lectura de los dispositivos completos, viendo el modo en que en estos se despliegan espacios para que lxs profesionales construyan sus propios interrogantes en relación con su práctica, esto se relata en los capítulos que siguen.

A continuación, se describen las secuencias de actividades que incluyen el trabajo en base a los criterios presentados en este apartado y que resultaron en un proceso para cada grupo. Las secuencias se sintetizan en una hoja de ruta para cada trayecto. En los capítulos que siguen se presentarán en detalle los dispositivos que se seleccionaron para el análisis, por su potencia para esta investigación. Es decir que se analizaron los datos obtenidos en

las actividades que se consideraron más significativos a la luz de dar respuesta a las preguntas que nos hemos planteado. El resto de las actividades, aunque no fueron analizadas en detalle, forman parte de los resultados de esta tesis ya que integran el trayecto formativo elaborado a partir de la problemática planteada. En este sentido, aquí estamos presentando una secuencia que posee continuidades, más allá de que para el análisis se establecen recortes.

Para remitirse a las actividades completas de cada una de las secuencias ver anexo A

3. 3. b. Secuencia didáctica GD

A modo de síntesis se presenta una hoja de ruta que sintetiza la secuencia didáctica llevada a cabo con el grupo de docentes y los datos de campo que se recabaron en cada caso:

Figura 4. Hoja de ruta de la secuencia didáctica para el trayecto con la GD.

Referencias de lectura de la tabla por orden alfabético: TI (Trabajo individual) – TG (Trabajo de todo el grupo)- TPGD (Trabajos en pequeños grupos por disciplinas) – TPGM (Trabajo en pequeños grupos mezclados).

Encuentro-taller	**Objetivos**	**Actividades desarrolladas**	**Registro**
1-Martes 18/6/2013 de 9 a 12 h.	**Que lxs docentes:** • Comiencen a incorporar un sentido de pertenencia grupal • Reconozcan los modos en que conciben los cuerpos y las sexualidades. • Comiencen a incorporar dimensiones sobre la corporalidad y la sexualidad habitualmente silenciadas en la escuela • Se pregunten acerca de los cuerpos modélicos y hegemónicos presentados en la escuela	**Actividad 1.1: Presentación (TG)** **Actividad 1.2: Cuerpos y sexualidades presentes en el aula** **1.2a)** Representación de cuerpo. Trabajo individual (TI). **1.2b)** creación de un "cuerpo grupal". Trabajo grupal (TG). **Actividad 1.3: El teatro imagen** **1.3a)** Identificación de situaciones	**Actividad 1.2**: Dibujos de lxs docentes/ Puesta en común (Grabación)/Afiche general cuerpo grupal (Foto) **Actividad 1.3**: Fichas individuales (sistematizadas)+ audio situaciones

	• Revisen los modos de intervenir en situaciones que irrumpen la vida escolar. • Comprendan los aportes de trabajar con y desde los cuerpos en la escuela • Comiencen a identificar dimensiones relacionadas con los cuerpos y las sexualidades habitualmente silenciadas • Identifiquen los modos en que lxs interpelan las situaciones de la vida de la escuela • Reconozca la existencia de diferentes puntos de vista de los actores sociales de la institución escolar • Visibilicen las relaciones de opresión en las situaciones mencionadas • Ensayen intervenciones en situaciones escolares y analicen de manera colectiva dificultades y aportes para cada una de estas.	relacionadas con las sexualidades en la escuela. Trabajo individual (TI). **1.3b)** Representación de situaciones escolares problemáticas vinculadas con las sexualidades. Trabajo grupal (TG).	teatrales + fotos teatro imagen
2-martes 5/7/2013 de 9 a 12 h.	**Que lxs docentes:** • Conozcan las categorías sexo/género/sexualidades y sistema sexo-genérico y puedan comenzar a	**Actividad 2.1:** La perspectiva de género de lxs docentes en las situaciones	**Actividad 2.1**: Cuestionarios escritos

	ponerlas en juego en el análisis de sus prácticas • Reconozcan la existencia de dispositivos regulatorios desigualadores sobre los cuerpos según el sistema sexo genérico. • Comiencen a comprender las limitaciones de la mirada biologicista • Reconozcan dimensiones de la sexualidad habitualmente silenciadas en la escuela • Comprendan la sexualidad más allá de lo patológico, lo reproductivo y lo genital. • Caractericen las formas de transmisión del sexismo en la escuela (en los tres planos del currículo)	escolares (TI). **Actividad 2.2:** Los imaginarios colectivos sobre las sexualidades, los varones, las mujeres (TG). **Actividad 2.3:** Presentación de marco teórico (TG) -Historización de la categoría género -Reproducción del sexismo en la escuela en los tres planos del currículo (Aportes de la sociología de la educación y las teorías feministas)	**Actividad 2.2**: Fotos y Audio **Actividad 2.3:** Cuadro con palabras sistematizadas **Actividad 2.4:** Audio con intervenciones con docentes
3-martes 13/8/2013 de 9 a 12 h.	**Que lxs docentes:** • Identifiquen las nociones de la corporalidad que están ausentes o escasamente presentes en la escuela • Se aproximen a una mirada crítica	**Actividad 3.1:** Las explicaciones sobre la corporalidad en la escuela: el ejemplo de la menstruación. Trabajo en Pequeños grupos mezclados (TPGM) **Actividad 3.2:** Significados atribuidos a la corporalidad en las mujeres en las publicidades de Toallitas y tampones.	**Actividad 3.1**: escritos de los grupos (3). Audio de discusiones internas de los grupos. Registro de observadora externa. Fotos **Actividad 3.2**: Audio y registro de

	sobre las concepciones de cuerpo reduccionistas • Comprendan que los significados asignados a la corporalidad están atravesados por el sistema sexo-genérico • Identifiquen las enseñanzas sobre la corporalidad en los tres planos del currículo • Identifiquen el modelo de cuerpo impuestos por las publicidades	(TG) **Actividad 3.3:** Que enseñamos sobre la corporalidad en la escuela; una mirada desde el CV explícito. Trabajo en pequeños grupos por disciplinas (TPGD) **Tarea:** Traer materiales para enseñar corporalidad (teniendo en cuenta lo trabajado en este taller). (TI)	observadora externa. **Actividad 3.3**: Registros escritos. Y registro de observadora externa.
4-martes 24/8/2013 de 9 a 12 h.	**Que lxs docentes:** • Se familiaricen con diversos materiales de ESI • Identifiquen dimensiones de las sexualidades habitualmente silenciadas en la escuela • Adquieran nuevas herramientas para	**Actividad 4.1:** Espacio abierto. A partir de la demanda del grupo, surge la necesidad de hablar sobre lo que viene pasando en el taller (TG). **Actividad 4.2:** Revisión de los materiales de ESI ¿Cómo abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad en el aula? (Se modificó en función de las inquietudes y los materiales que	**Actividad 4.1:** Audio **Actividad 4.2**: Materiales que trajeron y Audio

	diseñar propuestas situadas en ESI	trajeron lxs docentes) (TPGD). **Tarea:** Diseño de una propuesta didáctica **(**TI)	
5-martes 27/11/2013 de 9 a 12 H.	**Que lxs docentes:** • Reflexionen sobre el recorrido de los talleres • Identifiquen herramientas y aprendizajes que se llevan de los talleres • Reflexionen sobre sus prácticas en relación a los contenidos trabajados • Evalúen el trayecto colectivamente • Expresen sus emociones en relación a lo trabajado	**Actividad 5.1:** Sobre el recorrido hasta aquí, reflexionamos individualmente (TI) **Actividad 5.2 (Emergente):** A partir de la demanda del grupo surge una discusión sobre la normativa institucional relacionada con las regulaciones estéticas (TG). **Actividad 5. 3:** Sobre el recorrido hasta aquí, reflexionamos colectivamente (TG). **Actividad 5.4: C**írculo de poder	**Actividad 5.1**: Fichas completas por docentes **Actividad 5.2 (Emergente)**: Audio **Actividad 5.3**: Audio

3. 3. c. Secuencia didáctica GEOE

A continuación, se presenta una hoja de ruta que sintetiza la secuencia didáctica llevada a cabo y los datos de campo que se recabaron en cada caso:

Figura 5. Hoja de ruta de la secuencia didáctica para el trayecto con la GEOE.

Referencias de lectura de la tabla por orden alfabético: TI (Trabajo individual) – TG (Trabajo de todo el grupo)- TE (Trabajo por EOE institucionales) - TPG (Trabajos en pequeños grupos).

Encuentro	**Objetivos**	**Actividades desarrolladas**	**Datos obtenidos**
1- viernes 31/05/2013 de 9 a 12 h. Lugar: EEM 3	**Que lxs profesionales de los EOE:** • Reconozcan la importancia de involucrar aspectos de su identidad en el trabajo que comienza • Se presenten involucrando dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela. • Expliciten las maneras de concebir las sexualidades. • Comiencen a establecer reflexiones sobre los modos de intervenir en	**Actividad 1.1:** Presentación (TG). **Actividad 1.2:** Registro de situaciones relacionadas con las sexualidades en la escuela (TI). **Actividad 1.3:** Puesta en común entre situaciones y elección de una situación para profundizar. Caracterización de esta situación. (TPG)	**Actividad 1.1:** Fotos y Audio **Actividad 1.2**: Registros escritos **Actividad 1.3:** Registros escritos y audio de puesta en común.

	situaciones que irrumpen la vida escolar. • Reconozcan emergentes que otros profesionales identifican.		
2- viernes 28/6. De 9:30 a 12:30 h. Lugar: Biblioteca de Torcuato, Av. ángel T de Alvear (Ruta 202) 840.	**Que lxs profesionales de los EOE:** • Comprendan que ante la misma situación escolar existen diferentes perspectivas y modos de intervenir • Tengan en cuenta los modos en que los emergentes de la vida escolar lxs interpelan. • Reflexionen sobre los aportes de trabajar con y desde el cuerpo las situaciones vinculadas con las sexualidades e identificar dimensiones habitualmente silenciadas • Identifiquen las relaciones de poder en las situaciones escolares mencionadas • Ensayen intervenciones y analicen dificultades y aportes para cada una de estas.	**Actividad 2.1:** Calentamiento. Actividades corporales, trabajo de sensibilización. (TG) **Actividad 2.2: T**écnicas de ensayo y preparación de escenas (TPG) **Actividad 2.3**: El Teatro Foro. Cada grupo representa su escena. (TG) **Actividad 2.4**: Reflexiones sobre lo ocurrido. (TI y TG)	**Actividad 2.1:** Fotos **Actividad2 .2:** Fotos **Actividad 2.3:** Filmaciones y audios **Actividad 2.4**: Reflexión escrita, filmaciones y audios

3- viernes 9/8/2013 de 9 a 12 h. Lugar: EEM 3	**Que lxs profesionales de los EOE:** • Problematicen los estereotipos y etiquetas que se ponen en juego en la institución escolar • Revisen instancias de educación sexual en el plano del currículo oculto y nulo. • Caractericen las formas de transmisión del sexismo en la escuela (en los tres planos del CV) • Visibilicen la existencia de dispositivos regulatorios desigualadores sobre los cuerpos según el sistema sexo genérico. • Se familiaricen con el nuevo marco legislativo.	**Actividad 3.1**: "Detrás de las etiquetas" Las identidades en la escuela (TG). **Actividad 3.2:** Análisis de material audiovisual y establecimiento de relaciones en función de la actividad anterior (TG). **Actividad 3.3:** Indagación de Ideas sobre categoría género (TI). **Actividad 3.4:** Presentación de marco teórico: (TG) -Historización de la categoría género -Reproducción del sexismo en la escuela en los tres planos del CV (Aportes de la sociología de la educación y las teorías feministas) - La nueva legislación y como	**Actividad 3.1**: Videos, Fotos, Audio **Actividad 3. 2:** Audio **Actividad 3.3**: Cuestionarios escritos

		interpela a la escuela secundaria **Tarea:** Ver material audiovisual sobre experiencias trans en la escuela media[29]	
4- viernes 6/10/2013 de 9 a 12 h. Lugar: Escuela media 9 (Tigre centro)	**Que lxs profesionales de los EOE:** • Reflexionen sobre sus nociones de cuerpo y el impacto que tienen en las intervenciones cotidianas. • Identifiquen la regulación de los cuerpos que existe en la escuela y las enseñanzas del currículo oculto en relación a las sexualidades. • Reflexionen sobre lo trabajado hasta aquí	**Actividad 4.1:** Actividad teatral**,** Calentamiento. (TG) **Actividad 4.2:** La regulación de los cuerpos en la escuela. (TG) **Actividad 4.3.** Las situaciones escolares. Reflexión de lo trabajado. (TI) **Tarea**: Lectura del marco teórico y comenzar a trabajar en el proyecto institucional. (TE)	**Actividad 4.2:** Video**,** Fotos, audios **Actividad 4.3:** Cuestionarios escritos

[29] Historia de María Eva: http://www.youtube.com/watch?v=E-vIxrXSgyU. Historia de Francisco http://www.youtube.com/watch?v=alZYVafvisU.

5- lunes 16/9/2013 de 13 a 17 h. Lugar: EEM 3	**Que lxs profesionales de los EOE:** • Reflexionen sobre el recorrido de los talleres • Identifiquen herramientas y aprendizajes que se llevan de los talleres • Evalúen el trayecto colectivamente • Expresen sus emociones en relación a lo trabajado	**Actividad 5.1**: Sobre el recorrido hasta aquí. Trabajo metacognitivo. **Actividad 5.2** Sobre el recorrido hasta aquí power point con imágenes (TG) **Actividad 5.3**: Espacio de trabajo sobre proyecto institucional. Tiempo para pensar en grupos. **Actividad 5.4:** Círculo de poder. (TG) **Tarea:** Elaborar soporte para comunicar proyecto institucional (TPG)	**Actividad 5.1**: Cuestionarios escritos **Actividad 5.2**: Audio
6- lunes 29/11/2013 De 9 a 13 Hs. Lugar: EEM 3	**Que lxs profesionales de los EOE:** • Evalúen colectivamente el trayecto realizado. • Socialicen reflexiones	**Actividad 6.1:** Comunicación de proyectos institucionales. (TG)	**Actividad 1:** Proyectos escritos, Videos y audios

	• Reflexionen sobre sus prácticas en relación a los contenidos trabajados		

Para remitirse a las actividades completas de cada encuentro, las consignas tal cual como fueron presentadas junto con los objetivos de aprendizaje y la fundamentación, ver anexo A. Si bien se presentan objetivos específicos concretos para cada actividad, se pretende con todo el programa de actividades aportar a los objetivos generales descriptos anteriormente.

3. 4. Otras experiencias de implementación de los dispositivos

Si bien los resultados de esta investigación provienen del trayecto de formación implementado con el GD y el GEOE, los dispositivos relatados en este escrito fueron implementados en otros contextos de formación docente.

Varios de los dispositivos aquí descriptos se implementaron en talleres para la formación de docentes de ciencias en la FCEN UBA, en el contexto de distintas materias de la formación del profesorado de la FCEN como Problemática Educativa, Didáctica General y Didáctica especial para la Biología I y II. En el contexto de la mencionada facultad, se multiplicaron varios de los dispositivos en actividades de divulgación y extensión como en las "semanas de las ciencias", la "semana de enseñanza de las ciencias" y la "feria del libro". También se pusieron en práctica dispositivos en el marco de jornadas departamentales como, por ejemplo: "Diálogos entre el género y el sexo, aportes para repensar las explicaciones biológicas." Desarrollado en el marco de las jornadas de Fisiología y Biología Molecular y Celular (DFBMC) llevado a cabo durante el mes de agosto. Se pusieron en práctica los dispositivos en la provincia de Río Negro (Seccional Bolsón, Viedma, Cinco Saltos) en cursos de formación docente en servicio organizados por la Escuela de Formación permanente Rodolfo Walsh del Sindicato UnTER (Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Río Negro) declarado de interés educativo[30] y en la provincia de Santa Cruz, en el contexto de la UNPA (Universidad Nacional de la

[30] Declarado de interés educativo por resolución N° 1781/16 del CPE, Ministerio de la Provincia de Río Negro. Para ver la información de cursos dictados en Río Negro ingresar en: http://www.unter.org.ar/node/13454

Patagonia Austral). Se realizaron talleres en congresos como, por ejemplo: “Repensando la pedagogía de las sexualidades: Una aproximación desde los cuerpos” en el II Congreso internacional de investigación y pedagogía, realizado en el 2013 en Boyacá, Colombia. Entre otras instancias donde viajamos con los dispositivos y nos llevamos múltiples aprendizajes.

Si bien estos datos no se analizan en esta investigación, la experiencia de implementación de los dispositivos en contextos e instituciones diversas (todas en relación con la formación docente), proporcionó la posibilidad de mirar los actores particulares y las experiencias concretas, pero también poder ampliar la mirada y relacionarlo con las experiencias de implementación de los dispositivos como proceso.

A continuación, se realiza un relato de lo acontecido en la puesta en práctica de los dispositivos, donde se seleccionaron episodios que resultan especialmente significativos para el desarrollo de esta investigación. Para remitirse a la secuencia completa de los datos de campo ver Anexo B.

Se han seleccionado datos procesados del campo realizado que como fue relatado en el capítulo dos, se encuentran en formato audio, video, imágenes, escritos de lxs participantes de los talleres y notas de campo.

Con el fin de expresar lo acontecido, se apeló a diversas fuentes para dar cuenta de la diversidad de registros con los que trabajamos. A medida que se va sucediendo el relato, se presentarán las categorías de análisis correspondientes, esto nos permite poner en diálogo la teoría con la práctica y presentarla como proceso iterativo.

En los tres capítulos restantes de la Parte 2 se presentan los dispositivos con su fundamentación y los resultados obtenidos.

Capítulo 4: Lo personal es político: presentarse desde los cuerpos sexuados

4. 1. Introducción y marco teórico

En este capítulo se desarrolla el marco teórico, el análisis y los resultados del primer dispositivo denominado "presentarse desde los cuerpos sexuados". Los sucesivos apartados dan cuenta de un recorte de datos obtenidos durante el trabajo de campo considerados significativos. El desarrollo del dispositivo nos permite pensar en el diseño de situaciones de enseñanza que habilitan reflexiones sobre el modo en que se silencian dimensiones sobre la corporalidad y la sexualidad y sobre los cuerpos modélicos presentados en la escuela.

El momento de presentarse es leído por diversos actores de la comunidad educativa como "una pérdida de tiempo" o una actividad "carente de contenido". Según Carreño (2014), lo emocional, el juego, la conversación, no entran habitualmente en el aula; pareciera que sólo existen en los recreos. Por lo tanto, contraponer la recreación a lo serio, el juego al trabajo y al estudio, ó la emoción a la razón, es fragmentar e invalidar estas nuevas narrativas que configuran otro modo de formar sujetos/ maestrxs del cambio social. Nos encontramos con la idea de que la privacidad, la vida doméstica, son parte del mundo íntimo y por esta razón deben quedar por fuera de la escuela (Morgade, 2011).

"Lo personal es político" es un lema característico de la Segunda Ola del feminismo y bandera de los movimientos feministas actuales. Esta afirmación destaca la importancia de revisar y problematizar las cuestiones consideradas "íntimas". En este sentido, hay que señalar las conexiones entre las experiencias personales y las estructuras sociales. La idea de que las experiencias personales están aisladas, pude hacernos creer que las vivimos individualmente y no como grupo social -clase, etnia, género-. La sexualidad, la división del trabajo en el ámbito doméstico, el deseo, el aborto, son considerados íntimos y, por ende, es allí donde no hay que entrometerse y

donde podemos encontrar múltiples opresiones. Para Jésica Baez (2013: 47) "indagar las experiencias personales implica resituarlas como emergentes de las relaciones de poder. La tensión entre lo privado/lo público, lo exterior/lo interior, lo individual/lo social se ponen en juego allí." Preguntarnos ¿quiénes somos?, ¿qué nos pasa?, ¿qué nos gusta? es un comienzo que habitualmente es trivializado, pasado por alto, pero en sí, encierra un posicionamiento (como todo acto educativo). Se trata de traspasar las fronteras, de aportar a que lxs docentes y alumnxs sean interpelados por la tarea pedagógica. Según Hooks (1999: 115), "profesoras y profesores entramos al aula como si solo la mente estuviese presente, como si fuésemos "espíritus sin cuerpo"[31]. En este sentido y en la línea de lo que plantea Alonso (2008: 15), darle tiempo a presentar los cuerpos sexuados es un modo *de entrar enterxs al aula*: "Sostenemos que entrar enteras/os/xs a las aulas, implica asumir profundamente nuestra condición de sujetos/as de género y nuestras sexualidades, pero también considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos". Según (Morgade, 2011: 29), "en una institución que tiende a dejar afuera la subjetividad, la sexualidad actualiza la necesidad de la superación de la dicotomía razón-emoción. La escuela, heredera de la tradición moderna, ha entronizado, desde sus mismos comienzos, lo racional".

La puerta de entrada a la ESI (descripta en el Capítulo 3 de este trabajo) "La reflexión sobre nosotros mismos", implica habilitar a pensar quienes somos como educadorxs y de qué modo nos interpela, en este caso, el enfoque de la ESI. Las ideas, valores y experiencias impactan en las prácticas docentes, aun si estas están implícitas. Según Plaza y Meinardi (2013, 2015), las representaciones, tanto como las creencias y las concepciones del profesorado forman parte de su conocimiento profesional. Las autoras señalan que existe un conocimiento proposicional que mantienen lxs docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana en el aula. Dichas creencias muchas veces están vinculadas a emociones, poseen funciones afectivas y valorativas, actuando como filtros de información que

[31] La traducción es propia.

influencian la forma en cómo se usa, guarda y recupera el conocimiento. De manera explícita o implícita, lxs docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnxs (Faur, 2007).

De este modo, abrir la puerta de entrada "Reflexión sobre nosotrxs mismos" fue un ejercicio que resultó necesario habilitar desde el comienzo de este espacio de formación, dejando abierta esta puerta durante todo el trayecto.

Por lo descripto hasta aquí, presentarnos, dejar ingresar lo subjetivo, dar lugar a lo íntimo, es el primer paso del trayecto de formación docente que propusimos, cuyo foco está puesto en los cuerpos y las sexualidades y es el primer dispositivo que se describe a continuación.

4. 1. a. ¿Por qué revisar los modos en que se enseña la corporalidad?

Como se viene señalando, el modelo biomédico tiene una fuerte impronta en las enseñanzas sobre los cuerpos y las sexualidades y desde esta perspectiva en la escuela se presenta un cuerpo fragmentado. Para Trivelato (2005), la mayor parte de nuestro conocimiento sobre el cuerpo humano se presenta dividido. Esto se refleja por ejemplo en los libros de texto, en los que es muy común que se encuentren capítulos con cada sistema separado. Además de la separación en partes encontramos que, en general, se presenta el cuerpo a partir de un único modelo que responde al de un varón blanco. Este modelo es enseñado como neutral, negando que al igual que cualquier conocimiento científico, está inserto en un conjunto de valores y sentidos sociales. Existen ciertos parámetros, formas, tiempos en los que se enseña lo que el cuerpo "verdaderamente es", estableciendo una presunción de normalidad. Si existen otras formas, combinaciones y posibilidades, estas son omitidas. De este modo, la escuela establece una "normalización del cuerpo". Para Scharagrodsky (2007), esta concepción del cuerpo escindida de la cultura, cuyas huellas aún perduran, sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico o, mejor dicho, de un imaginario biológico,

naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones supuestamente científicas.

Las enseñanzas sobre el cuerpo, en general, se presentan escindidas de los sujetos. Así, se habla de partes del cuerpo sin referir a su ubicación y, mucho menos, a cómo se sienten. Procesos corporales como la menstruación, el orgasmo, el parto, la digestión, entre otros, se enseñan sin establecer vínculos con las emociones, las experiencias o los modos en que la cultura los significa. En términos didácticos es problemático enseñar conocimientos nuevos a partir de un lenguaje experto que proviene de una disciplina sin vincularlos, o haciéndolo de modo poco profundo, con las experiencias de los sujetos. Numerosas investigaciones didácticas (Perkins, 1995; Bransford 1996) han demostrado la importancia de estos vínculos por su impacto en los aprendizajes.

En relación con la Educación sexual, como señalamos, el cuerpo enseñado únicamente desde el modelo biomédico legitima el sexismo entre otras formas de discriminación. Para Morgade (2009:2), "Los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional señalan la persistencia en la escuela de una "norma" corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer. Sin embargo, también las tradiciones críticas del discurso escolar hegemónico tienden aún a parcializar al sujeto deseante, omitiendo la inclusión de la afectividad y las emociones en la educación sexual integral."

De esta forma, en la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad hallamos un foco, un punto de partida que seguiremos indagando en los sucesivos dispositivos, ya que nos permite revisar con lxs docentes aspectos relevantes para la ESI.

Numerosxs autorxs (Morgade, 2008; Jones, 2009; Kornblit, 2013) señalan que las dimensiones de la sexualidad que más se omiten en la enseñanza se relacionan con la afectividad, el placer y la identidad. Encontramos que "muchxs docentes registran la

dimensión afectiva y placentera de la sexualidad en sus propias experiencias, pero no las incluyen en la enseñanza" (Kohen y Meinardi, 2013 b: 3). En esta línea de análisis, hallamos que lxs docentes suelen asociar la enseñanza de las sexualidades a una noción de cuerpo neutro, carente de historia, lo cual conlleva a una sexualidad deshabitada, desprovista de afectividad, deseos y sensaciones. Como afirma Morgade (2009:6), "La noción de construcción social del cuerpo sexuado alude a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido constituyen subjetividades, que de ningún modo están cristalizadas en representaciones simbólicas, ni tampoco se las puede dividir en dos partes agregadas: materia por un lado e ideas preexistentes por el otro." Por esta razón, aportar a la comprensión del cuerpo como constructo social, conformado por la experiencia vivida, un cuerpo de las emociones, nos permite poner en diálogo naturaleza y cultura.

Entendemos entonces la relevancia de trabajar con el profesorado, para comenzar a desnaturalizar y revisar las nociones biologicistas del cuerpo, tendiendo a superar las explicaciones que puedan resultar funcionales a la reproducción del sexismo escolar.

4. 2. Dispositivo 1: presentarse desde los cuerpos sexuados

4. 2. a. Consideraciones metodológicas y propuesta de trabajo 1:

El dispositivo que se plantea a continuación tiene en cuenta el problema que existe con los cuerpos modélicos y con los modos hegemónicos de representar los cuerpos. Nos proponemos aportar a interrogar con lxs docentes: ¿Qué cuerpos nos representan? ¿Existen modos de sentirse representadx en un cuerpo modélico? ¿Es posible dibujar un cuerpo que nos represente a todxs? ¿Qué me pasa cuando quedo afuera del modelo o del ejemplo de la clase?

Es importante señalar que consideramos que, para aportar a revisar nociones tan profundas como las que relatamos hasta aquí, no basta con dar una clase teórica o argumentar por qué necesitamos encontrar otro modo de enseñar los cuerpos y las

sexualidades. De allí que retomamos los planteamientos de Benner (1995, 1996) en los que se sustenta una concepción de la educación como praxis. La praxis siempre involucra un hacer, pero no todo hacer es praxis. Según Runge Peña (2012), la praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo. La praxis refiere a la acción orientada por ideas, autodeterminada y responsable del ser humano. En esta línea, diseñamos dispositivos de trabajo donde los conocimientos se ponen en acción y se procura que la propuesta no sea únicamente declarativa. Durante todo el trayecto de esta investigación trabajamos con actividades en las que lxs docentes operan con y desde el cuerpo, con el propósito de aportar a revisar los modos de entenderlo y de vivirlo en la escuela. Esta problematización se presenta a partir de este dispositivo y se retoma en los sucesivos dispositivos con la modalidad de currículo en espiral (Bruner, 2004).

Para la toma de datos se grabaron los debates y se recopilaron los dibujos que realizaron lxs docentes (ver anexo B.1).

En esta actividad de presentación se les propuso a lxs docentes un momento de trabajo individual, donde pudieran elegir un modo de representar su cuerpo a partir de un dibujo. Luego se les pidió que respondieran las siguientes preguntas, ubicando las respuestas en alguna (o algunas) parte de su dibujo. Las preguntas propuestas fueron las siguientes:

a) ¿Cómo soy?

b) ¿Qué me gusta hacer?

c) ¿Qué es para mí la sexualidad?

Durante el transcurso de la actividad guiamos a lxs participantes para que estén cómodxs con la tarea. Con este fin, les comunicamos que el trabajo era anónimo y que podían dibujarse del modo que quisieran. Al mismo tiempo, dimos las mínimas

orientaciones posibles, es decir que ante cualquier consulta del tipo: ¿Cómo lo dibujo? ¿Tiene que ser una figura humana? ¿De qué tamaño? etc., respondimos siempre de la manera más abierta posible: “lo que hagas va a estar bien”, “dibujalo como lo sientas”, etc. Además, explicitamos que el objetivo más trascendente de la actividad era que cada participante realizara una representación de su cuerpo, como punto de partida, afirmando que antes de comenzar a revisar la enseñanza, proponíamos revisar y explicitar sus propias concepciones.

Luego de representar gráficamente su cuerpo, lxs participantes respondieron las preguntas planteadas. Esta relación entre el cuerpo y la subjetividad que se establece previamente en la consigna de la actividad, pretendía comenzar a hacer explícita una corporalidad sexuada que incluyera las emociones y la cultura.

Luego, en un plenario general, se propuso confeccionar en un afiche un cuerpo que representara al grupo. Para esto, lxs docentes compartieron las respuestas de la actividad anterior, aclarando que cada unx podía contar solo aquello que le resultara cómodo compartir.

A medida que la actividad avanzaba, les presentamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo aparece el cuerpo en estas representaciones?
- Cómo se relacionan las preguntas ¿qué me gusta hacer? y ¿cómo soy? con la sexualidad
- ¿Hubiésemos dibujado igual en otros contextos? ¿Y años atrás?

Invitamos a revisar la noción permanente de los cuerpos y las identidades, entendiendo que los modos de representarnos, de pensarnos y de presentarnos ante otrxs cambian con el tiempo y los contextos.

4. 3. Análisis y resultados del dispositivo 1

En este capítulo se analiza el discurso sobre los cuerpos y las sexualidades que lxs docentes ponen en juego a partir de las actividades que les proponemos. Siguiendo a Dalmas (2015), asumimos en este trabajo que las ideas sobre sexualidad son construcciones históricas, sociales y subjetivas, orientadas por representaciones, discursos, saberes y conocimientos legitimados, autorizados social e históricamente. Las representaciones sociales, de acuerdo con Moscovici (2003, 2012), son perspectivas que se imponen como fuerza de una estructura preexistente al pensamiento y la tradición que conforma lo que los individuos deben pensar. Es por esto que, si bien no se pretende extrapolar a partir de los datos empíricos concretos, es posible suponer que las ideas responden a estructuras sociales y relaciones de poder.

A continuación, se presentan dibujos, diálogos y reflexiones a partir del trabajo de la actividad "cuerpos y sexualidades" del taller 1 con el GD. Partiendo de una selección de datos de campo que consideramos representativos, realizamos un análisis que nos permite conceptualizar lo acontecido. Para remitirse a los datos de campo completos ver anexo B.1

A partir de establecer la relación entre el cuerpo y las respuestas a las preguntas planteadas, aparecen rasgos que no se asocian únicamente con la materialidad. Si, como mencionamos anteriormente, el cuerpo en la escuela se explica desde el modelo biomédico, en estos dibujos aparecen las emociones, los vínculos, el placer. Las diferentes zonas y lugares del cuerpo son significadas por los sujetos de modos diversos. Como se viene señalando, entender que el cuerpo también está constituido por los significados que la cultura y los sujetos le asignan, aporta a desentramar relaciones de opresión.

Para ilustrar las producciones a partir del dispositivo descripto se muestra a continuación uno de los dibujos a modo de ejemplo:

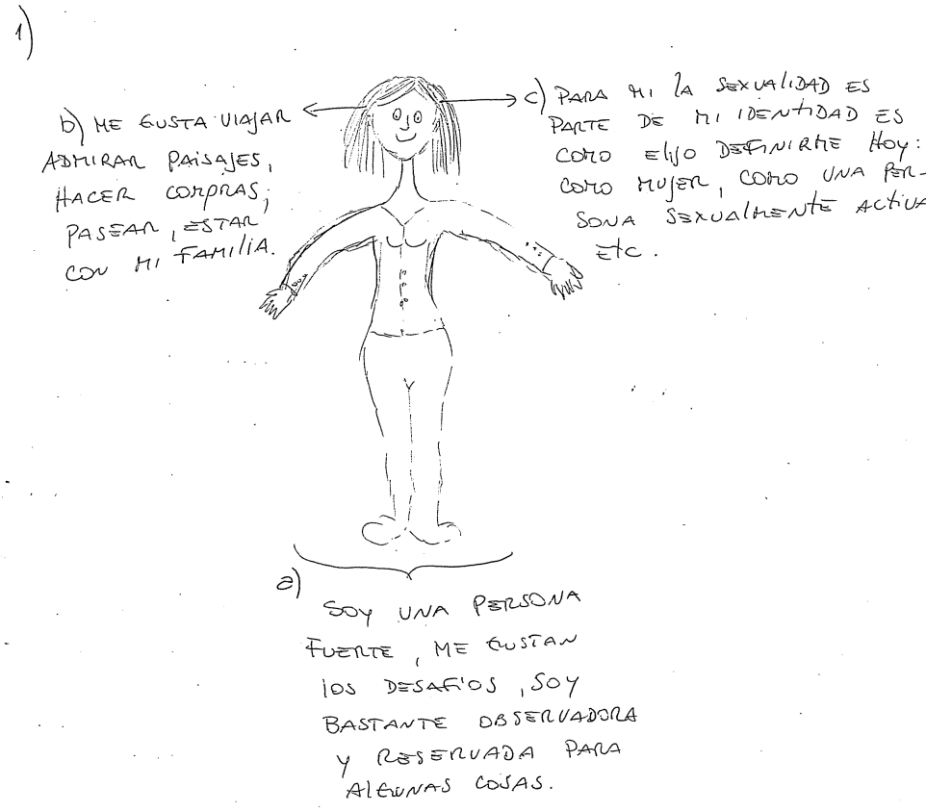

Figura 6. Dibujo (9) docente de Biología, Salud y adolescencia. GD, actividad 1.2 a, Taller 1.

Sintetizamos aquí un recorte de afirmaciones de lxs docentes que acompañan sus dibujos y en los cuales aparece el cuerpo constituido por una trama de significados:

Dibujo 1: "El corazón lo relaciono con ser solidaria, ser sensible"

Dibujo 1: "Las piernas y las caderas lo asocio con ser coqueta y femenina"

También podemos identificar en los diálogos durante la puesta en común, cómo se ponen en juego estos significados[32]:

I: ¿Qué les fue pasando haciendo la representación del cuerpo?

D22: Yo asocié al cuerpo con la fortaleza interior.

D26: Yo puse puntual, lo puse en la cabeza porque lo pienso

D27: Yo al revés, yo soy impuntual, le decía a ella y nos reíamos, lo puse en las piernas

D35: Yo iba a poner en el medio del cuerpo "pacífico", lo puse en el medio porque es en el centro de lo que soy.

D40: Yo marqué mi mano, por la artesanía, lo que me gusta, y por todo. Básicamente, si acaricio, armo, rompo, todo es básicamente. Uso otras cosas, pero principalmente las manos.

Lxs docentes presentan el cuerpo ligado a las historias vividas. Como menciona Weeks (1993:177), "los cuerpos están revestidos por nuestras historias individuales y colectivas a un grado de singular importancia". De Beauvoir (1949: 58) asume que "si el cuerpo no es una cosa, es una situación; es nuestra aprehensión del mundo y el esbozo de nuestros proyectos." Asumir que los cuerpos tienen historias, permite identificar dimensiones de la corporalidad habitualmente silenciadas en la escuela. En las sociedades tradicionales el cuerpo no se distingue de la persona. Le Breton (2006:8) señala: "Las materias primas que componen el espesor del hombre son las mismas que le dan consistencia al cosmos y a la naturaleza. Entre el hombre, el mundo y los otros, se teje un mismo paño, con motivos y colores diferentes que no modifican en nada la

[32] Se indica con D y un número las distintas respuestas dadas por docentes y con la I, los aportes de la investigadora.

trama común.”. “El cuerpo moderno en cambio, es concebido escindido de otros, ya que existe una estructura social individualista, del cosmos y del propio sujeto, que considera que posee el cuerpo más que es su cuerpo. Por eso, muchas veces las personas al hablar del cuerpo dicen mi cuerpo”. La medicina, fiel a la herencia de Vesalio, se interesa por la enfermedad y no por el enfermo. Así el tratamiento, el intento de cura es escindiendo el cuerpo del sujeto (Le Breton, op. cit.; Estrada, 2012). Esta mirada biomédica del cuerpo es reproducida en la escuela y no permite vincular el cuerpo con la experiencia de los sujetos. Por esta razón resaltamos la importancia de diseñar actividades para que lxs docentes encuentren nexos entre los cuerpos y sus historias de vida.

A partir de los dibujos lxs docentes pusieron en diálogo los saberes de la biología con la experiencia:

“Lo que me gusta hacer está representado por los sentimientos, el corazón es la representación metafórica de ello. (...) Cuando se hace algo que a uno le gusta, se agita el corazón por ejemplo cuando bailo o disminuye su ritmo cuando me relajo viendo una película o escucho música” (Dibujo 11, docente de biología)

Podemos ver que cuando definen “su cuerpo” y no “el cuerpo” aparecen dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela. La dimensión afectiva, las asignaciones de diversos significados y las experiencias vividas forman parte de las explicaciones que dan, al poner en común sus dibujos.

En este apartado se muestra entonces cómo el profesorado puede empezar a reconocer ciertos rasgos que aportan a considerar al cuerpo constituido también por la experiencia vivida.

4. 3. a. Identidades en construcción

"En los cuerpos no hay ningún <tiene que ser> lo importante no es el tamaño, la forma de los años y ni siquiera el hecho de tener un par de cada cosa, pues algunos no lo tienen. Lo importante desde el punto de vista salvaje es si el cuerpo siente (...)¿Puede moverse a su manera, bailar, menearse, oscilar empujar? Es lo único que importa."Pinkola Estés, 1998.

A partir del trabajo con las representaciones del cuerpo, se encontraron afirmaciones que podrían hablar de concepciones de la sexualidad y la identidad de género que superan los esencialismos, permitiendo entender la sexualidad y la identidad en permanente cambio y no como categorías estanco.

D72: Yo siempre creí que me conocía, continuamente, pero a la vez siempre me voy redescubriendo, algunas cosas que sabía que me gustaban o que no, pero no sabía el por qué. Y después voy descubriendo que por ahí son mandatos sociales, familiares, y no sé, distintas situaciones, distintas etapas históricas. Yo en mi familia vine a romper con muchas cosas y recién hoy las estoy aceptando y redescubriendo.

D48: Yo puse viajar, pero lo puse en la cabeza, lo que me gusta lo puse en la cabeza en realidad (risas), para mí tiene que ver con los gustos y los gustos van variando, lo que me gusta hoy en el pasado no me gustaba.

I: ¿Si hubiéramos hecho estas preguntas hace un tiempo, probablemente las respuestas sean otras?

D48: Sí

I: Es una consideración interesante, las personas vamos cambiando con el tiempo, no tenemos identidades fijas, lo que disfrutamos, lo que no. Mismo si pensamos en nuestra historia, qué nos pasaba unos años atrás, diez años atrás. vamos a tomar esta idea de la compañera, que las identidades van cambiando.

Según Tomasini y equipo (2014), en lo que refiere al *tratamiento* de la identidad de género, hay visiones esencialistas en sus variantes culturalistas y biologicistas, que plantean que la identidad se conforma y luego queda estanca. La autora cuestiona la idea de un núcleo identitario que se forma en algún punto del tiempo y produce disposiciones genéricas, coherentes en sí mismas. Afirma que esta concepción se ha apoyado en una visión dicotómica del género basada no sólo en una oposición entre dos polos (hombre/mujer, femenino/masculino), sino también en la unidad interna de cada uno de ellos. En cambio, las autoras plantean a partir de sus propias investigaciones, que la identidad de género es dinámica y relacional, es decir, "una construcción en movimiento que se constituye en referencia a una alteridad a lo largo de las demandas que presentan diferentes escenarios en la interacción social" (Tomasini et al., 2014: 196). Además, se identifica en una de las afirmaciones una definición que supera el carácter individualista, concibiendo la identidad en relación a "los mandatos sociales y familiares".

Encontramos otras respuestas que aportan a revisar con el profesorado los estereotipos de género materializados en los cuerpos:

D29: Yo puse, soy única y soy femenina, única lo puse arriba del dibujo, y femenina en las piernas, aunque no tengo buenas piernas, pero bueno.

I: ¿Y por qué pensás femenina en las piernas? ¿cómo hacés ese vínculo?

D29: Porque muchas veces al usar vestidos, me parece que cualquier mujer es femenina con unos zapatos con un poquito de taco, es lo que yo pienso.

En el dibujo de esta misma docente se puede observar esta relación que establece:

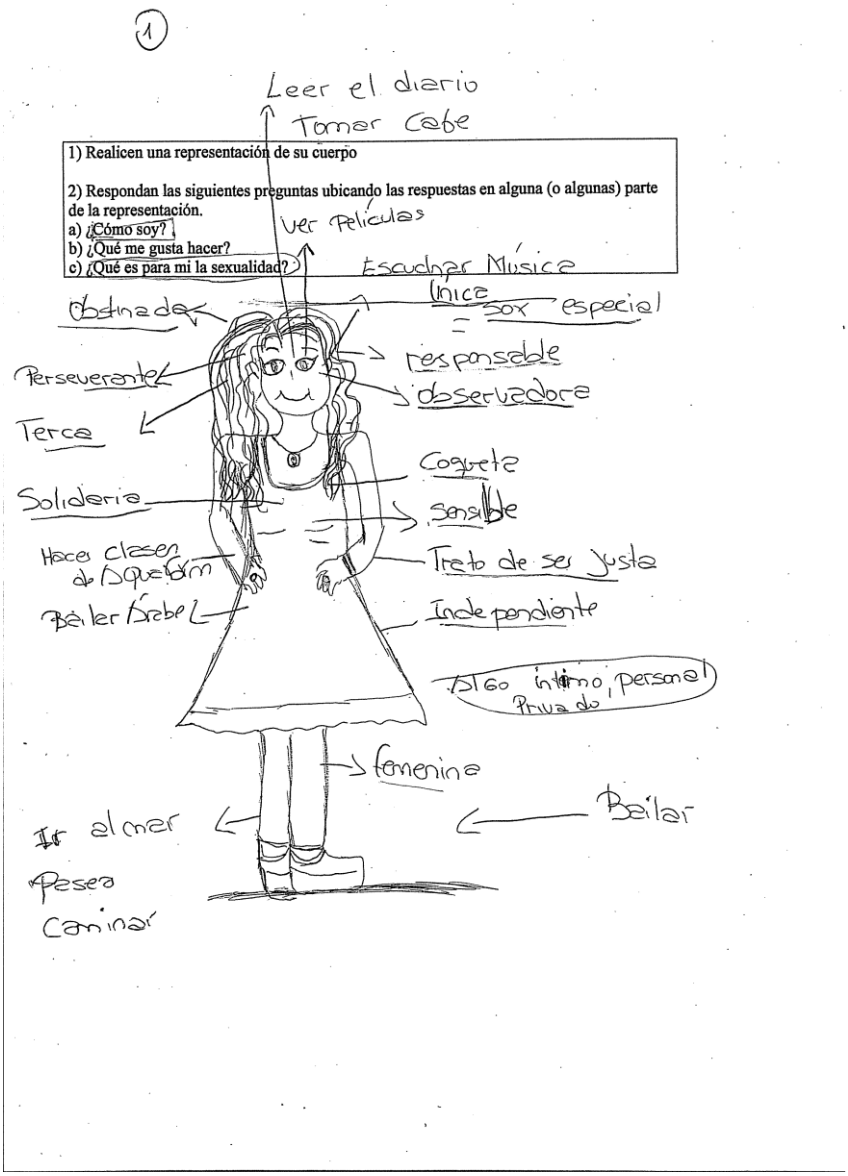

Figura 7. Dibujo (1) docente de historia, construcción ciudadana y ciencias sociales. GD, actividad 1.2 a, Taller 1.

Lopes Louro (2000) menciona que esperamos reconocer en las personas a partir de ciertas marcas corporales, su identidad. Entonces nos preguntamos ¿Es blanca o negra? ¿Es mujer o es varón? Y observamos marcas como las caderas, el color de piel, las piernas, el vello facial, etc. Según la autora el problema es que asociamos determinadas

marcas corporales con una identidad asignada, pero dejamos de problematizar la asociación entre esas marcas y la identidad, naturalizando que hay únicos modos, por ejemplo, de ser varones o mujeres. Este punto es de suma importancia, particularmente porque los conocimientos sobre los cuerpos contribuyen a la conformación de estereotipos. La neutralidad y el estatus de verdad con los que habitualmente se enseñan los contenidos de biología contribuyen a legitimar estos estereotipos impuestos.

Tarzibachi (2017) Menciona la existencia de una *productividad libidinal* de los cuerpos, entendiendo que el cuerpo de las mujeres se configura como atractivo en relación al placer visual de los varones. De este modo, se autoincorpora una ideal, un modo en que el cuerpo debe ser para asumirse como "femenino" y pertenecer al mundo de las mujeres. Así, el ser "coqueta" o el "usar zapatos con un poquito de taco" no está en discusión si se quiere ser femenina. Explicitar estas relaciones que configuran los cuerpos de lxs docentes es importante en términos didácticos, ya que la construcción de conceptos en muchos casos está vinculada con las experiencias.

4. 3. b. El amor en el corazón y el placer en los genitales: el cuerpo escindido

Para Lopez Louro (2000), el dualismo occidental nos lleva a construir la separación entre cuerpo y mente y, como mencionamos en los primeros apartados de este escrito, existe una tendencia a entender el cuerpo de manera escindida. Cuando se indagan ideas de lxs docentes sobre la sexualidad, el cuerpo se presenta de manera dividida. Esto se puede apreciar en los siguientes diálogos, ocurridos durante la puesta en común de los dibujos:

D62: (...) Una cosa es cuando uno orienta la sexualidad más hacia el placer, en otro momento se relaciona la sexualidad con el amor, al ser querido con que vos querés tener placer, y otra cosa es cuando pensamos ya con quien vos querés estar realmente, tener familia. Lo estoy dividiendo. Porque yo puedo tener una relación con una mujer, pero no quererla, y en realidad sería algo placentero sin pensar en el amor. Otra cosa es que la quiero y a la vez tengo placer.

I: ¿Y ubicarías en lugares diferentes del cuerpo esos dos?

D62: Sí, en la mente, los pensamientos, y el corazón por la parte de amor, y en los genitales por placer

Un docente de biología, en la explicación de su dibujo menciona:

Dibujo 11*: "La sexualidad está en la cabeza (elecciones) y en el pecho (sentimientos) tiene que ser una concordancia de ambas."*

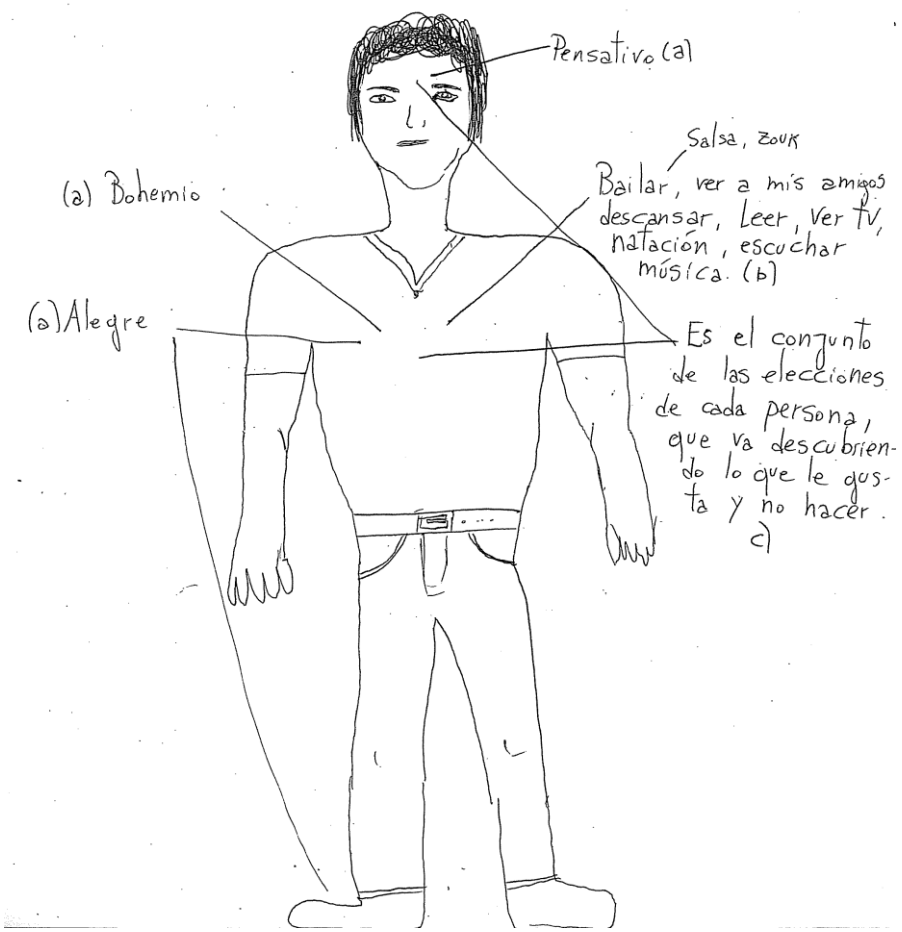

Figura 8. Dibujo (11) docente de Biología. GD, actividad 1.2 a, Taller 1.

El siguiente dibujo también es representativo de cómo en mucha de las representaciones aparece la separación entre los aspectos físicos, mentales y emocionales:

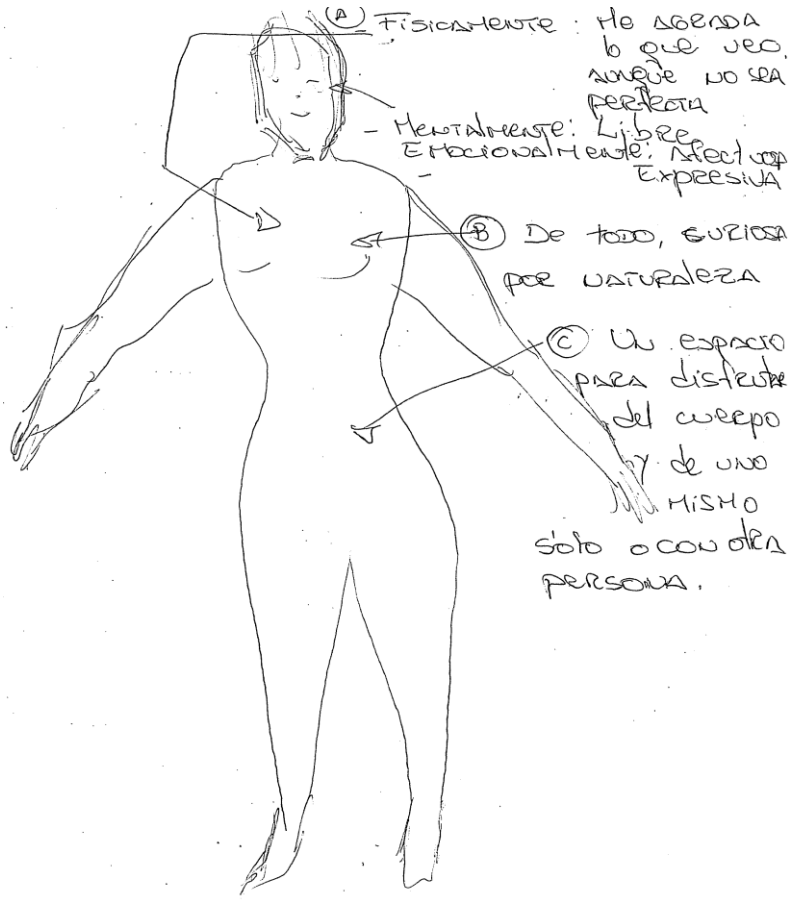

Figura 9. Dibujo (5) docente de Biología y geografía. GD, actividad 1. 2 a, Taller1.

En el Dibujo 16 el docente de Salud y adolescencia describe: *"Es una parte más de la vida de nuestro organismo orientada al placer, al amor, hijos. La respuesta está ubicada en los genitales que pertenecen a nuestro aparato reproductor. Mente porque piensa y corazón porque ama".*

La separación que se evidencia en los dibujos y en las producciones escritas, contradice la propuesta de la ESI, en la que los aspectos biológicos, emocionales,

sociales y culturales de la sexualidad se presentan interrelacionados. Muchas veces, uno de los problemas que se encuentran en la implementación de la ESI es justamente que lxs docentes comprendan que no se pueden enseñar de manera escindida las dimensiones de la sexualidad. Es por eso que hallamos en este tipo de indagaciones, en las que se puede concebir el cuerpo de manera integral incluyendo la sexualidad, un punto donde el profesorado puede explicitar sus concepciones para reconocerlas y problematizarlas.

Encontramos, entonces, que la actividad de presentación realizada nos permite trabajar con las vivencias del profesorado sobre la corporalidad y, a partir de allí, comenzar a revisar su enseñanza. La puesta en práctica de esta actividad nos llevó a preguntarnos ¿De qué modos se transforma el cuerpo como objeto de enseñanza teniendo en cuenta dimensiones habitualmente silenciadas? Este Interrogante nos acompañará en el trabajo con los dispositivos siguientes.

4. 3. c. De una sexualidad definida como privada y personal a una sexualidad como construcción social que habilita el gozo

En este apartado se analizan las respuestas de lxs docentes ante la pregunta ¿qué es para mí la sexualidad? descripta en el dispositivo de trabajo. Además, se toman datos de la puesta en común, donde entre lxs participantes comparten sus definiciones y dibujos. En relación con los discursos de lxs docentes se identificaron concepciones de la sexualidad acotadas, ligadas sobre todo a las relaciones sexuales y la reproducción. La sexualidad es concebida como algo íntimo y como un tabú:

D52: Yo puse que es algo privado y personal

D66: Yo puse tabú, en la cabeza y en el cuerpo.

I: ¿La cabeza no es parte del cuerpo?

D66: Sí, sí, pero principalmente en la cabeza. Hijos puse también

Aquí la sexualidad aparece como algo individual, no hay rasgos de la dimensión social e histórica de la sexualidad.

En el dibujo 8 la definición de sexualidad no aparece y del otro lado de este, la docente de Salud y Biología describe: *la sexualidad no es muy importante en mi vida, por más que hace 13 años que estoy casada es algo secundario. Con respecto a los chicos es algo natural que se construye.*

Se observa también una sexualidad acotada, probablemente asociada a la genitalidad y a las relaciones sexuales. En esta frase se identifican rasgos del enfoque biomédico ligando la sexualidad a la reproducción y considerándola una "etapa" propia de la adolescencia y adultez donde los adultxs mayores que no están en esta "etapa" quedan excluidos. Es posible que esto explique la naturalidad con la que la docente asume que la sexualidad no es importante en su vida.

En contraposición a estas definiciones donde aparecen rasgos reduccionistas se encontraron múltiples ejemplos de diálogos que dan cuenta de una mirada más compleja de la sexualidad:

D53: Yo puse que tiene que ver con la historia de las personas, en general, con un montón de cuestiones, por ahí no sólo con lo personal si no la relación con los demás también, tiene que ver con la historia personal, la cultura, lo que aprenden en la casa, lo que se aprende afuera, en la escuela y demás. Una red con un montón de cuestiones. El rol del hombre y la mujer, un montón de cosas. Lo ubiqué en todo el cuerpo en general, tiene que ver con los gestos, cómo uno se expresa, con la relación con el otro, con la familia.

Aquí aparece una sexualidad que involucra múltiples dimensiones, se desmarca del reduccionismo biológico, asumiendo que esta va más allá que las relaciones sexuales. Se identifica una idea de sexualidad como manifestación colectiva, como construcción

social, más allá de lo individual. Incluso lxs propios docentes se preguntan por la definición de la sexualidad y encuentran la posibilidad de preguntarse:

D54: ¿No como relación sexual si no como sexualidad en general?

I: Qué buena esa apreciación, ¿qué les parece?

D55: Para mí es eso justamente

D54: Para mí la sexualidad es todo, a mí me pasa por estar en contacto con chicos y chicas permanentemente, y a lo mejor el hecho de ir a la pileta y demás, influye en todo lo que es la sexualidad, por qué me cubro, por qué no me cubro, qué pienso de mi cuerpo, por qué me siento de una determinada manera hacia los demás, me tiene que importar o no. Para mí engloba muchas cosas la sexualidad

Aquí la sexualidad involucra todo el cuerpo, no se aloja particularmente en una parte, escindiendo las partes del cuerpo (como en los diálogos anteriores) o escindiendo la sexualidad del cuerpo, sino que, al ampliar la definición de sexualidad, también necesariamente el cuerpo se complejiza y viceversa. "No se plantean dudas de que la experiencia de la sexualidad envuelve el cuerpo; más que eso, de que se ejerce fundamentalmente a través del cuerpo" (Louro, 2000: 66). El cuerpo y la sexualidad no terminan su universo en un sujeto individual, sino que necesariamente se definen a partir de otros cuerpos y es por esto que los dibujos quedan acotados y surge la necesidad de marcar en el dibujo la relación con otros cuerpos. Se registraron varixs docentes que declaran no poder ubicar la sexualidad en una parte del dibujo: "no creo que sea necesario una parte específica" (Dibujo 14 docente de Biología) o, por el contrario, ubican su definición en todo el dibujo:

D58: Algo para disfrutar y para compartir, lo ubiqué en todo.

D59: Yo puse en todo el cuerpo, y todo lo que hacemos, pensamos y decimos.

D60: Yo puse vincularme con el otro, en todo el cuerpo

I: Incluso nos queda corto el cuerpo de un solo sujeto. Es una de las limitaciones, aparece un solo cuerpo, y empiezan a aparecer las miradas de los demás, los vínculos

En estas definiciones, la sexualidad es un elemento constitutivo de las subjetividades y excede el plano del encuentro sexual. Lxs docentes se plantean la ausencia del placer y la genitalidad, que surgen de manera explícita en el diálogo:

D63: El tema del placer no lo habíamos puesto

I: No, no había aparecido todavía

D63: Es importante

I: ¿Alguien más puso placer?

D65: Yo puse lo mismo o parecido a ella, puse la conexión íntima con el otro

I: ¿Y siempre es con otro?

D65: Lo puse así.

D64: En realidad también en los genitales

I: Los genitales no habían aparecido (Risas y superposición de voces)

Según Báez (2011), en el nivel medio, "lo dicho y no dicho" sobre el placer aparece en el currículo oculto, estando ausente como tema en la mayoría de los programas. Y si bien, los LCN para la ESI, señalan entre sus propósitos formativos aspectos vinculados al placer, los sentimientos, el deseo, lejos se encuentran las aulas de una masificación del trabajo de estas temáticas.

Para Scharagrodsky (2007), es posible encontrar explícitamente el placer o menciones en relación a la genitalidad en los grafitis, en los bancos o los baños. El autor menciona que estas otras formas permiten a lxs jóvenes experimentar la sexualidad, incorporando temas que en el currículo formal permanecen ausentes: el aborto, el amor, el placer, el uso de preservativo o la visibilización de ciertas zonas corporales como el ano, el pene o la vagina. Es por eso que es importante que lxs profesionales tengan un espacio para identificar que es para ellxs la sexualidad, ya que como se viene mencionando, las ideas, creencias y valores impactan en la enseñanza. En este sentido, el trabajo en plenario general permite contrastar los diferentes modos de pensar la sexualidad y en principio encontrar que allí donde existían certezas, hay diversos modos de pensar que pueden ser contrastantes. Se define entonces el espacio de formación docente como un momento de reflexión sobre "nosotrxs mismos" antes de comenzar a pensar la enseñanza, y la posibilidad de que el placer aparezca con tanta claridad es trascendente ya que rompe con los enfoques tradicionales de enseñar educación sexual antes descriptos y contrapuestos a lo que se propone en la LESI.

En la respuesta c del siguiente dibujo, también se observa como una docente describe la sexualidad asociada al goce:

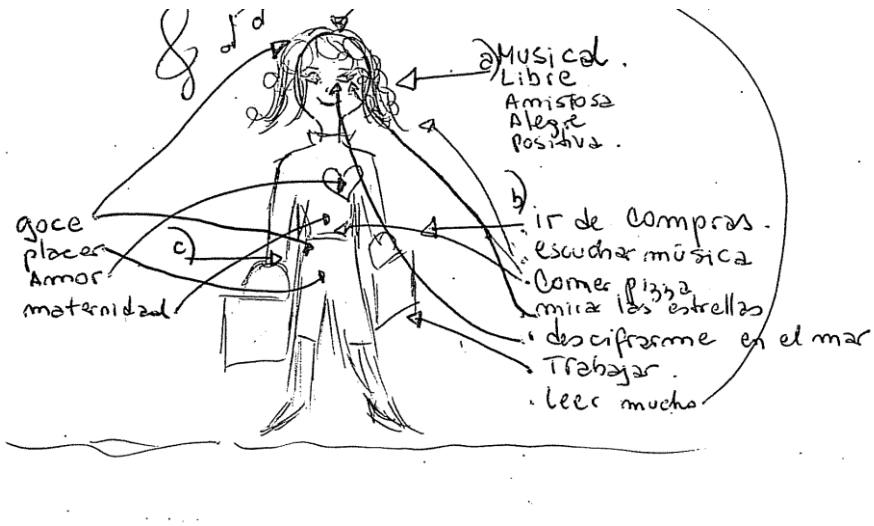

Figura 10. Dibujo (10) docente de Construcción ciudadana. GD, actividad 1.2 a, Taller1.

Britzman (1999) define la sexualidad como nuestra capacidad para encontrar placer, el cual, como se viene mencionando, suele estar ausente en el currículo explícito en la escuela. Cabe preguntarse si esta dimensión placentera que lxs docentes reconocen en su propia sexualidad puede impregnar la enseñanza. Según la autora, este modo de entender la sexualidad, permite desarrollar nuestra capacidad para la curiosidad. Sin sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender." Como se menciona en la introducción teórica de este trabajo, en investigaciones anteriores (Kohen y Meinardi, 2013) encontramos que existe un salto, una ruptura, entre los modos de concebir la sexualidad en la propia vida y los modos de concebir la enseñanza. Cuando lxs docentes comienzan a pensar en sus alumnxs y en el diseño de la enseñanza, las dimensiones vinculadas al placer y la identidad están subrepresentadas y aparecen con más fuerza, la prevención de infecciones de transmisión sexual y el embarazo no planeado. Es muy interesante como al pensar la enseñanza, la sexualidad vuelve a enfocarse dentro del enfoque patologicista o el enfoque biomédico. Dada la persistencia de estas tradiciones, es trascendente que, en primer lugar, lxs docentes reconozcan estas distancias, entre lo que para ellxs es la sexualidad y las dimensiones que se pierden al pensar la enseñanza en la escuela. En la

actividad 2.2 que se implementó en este trayecto[33], que no se describe en profundidad en esta tesis por una cuestión de recorte, se encontró que, jugando a especie de torbellino de ideas en relación al concepto de "sexualidad", las palabras VIH, responsabilidad, enfermedad, están poco representadas y aparecen muy representadas, palabras como placer, amor, género, piel, encuentro, sentimientos, etc. Este juego, que se plantea en principio como un inicio, pareciera que habilita a lxs docentes a "sacarse el guardapolvo" y jugar trascendiendo el rol docente. Pareciera que por eso se permiten decir palabras y conceptos, que luego según la bibliografía especializada (Morgade, 2008; Jones, 2009; Kornblit, 2013), quedan fuera de la enseñanza formal.

En los siguientes ejemplos se da cuenta de cómo lxs docentes, cuando piensan en la enseñanza y en lxs jóvenes, vuelven a aparecer los significantes ligados a los enfoques tradicionales de enseñanza de la ESI:

D61: Para mí también es hacerse responsable, si lo vamos a ver lo sexual propiamente dicho. El conocimiento, que el chico esté, o nosotros, todos estemos, con el conocimiento de cuáles son las miradas, qué es lo que pasa, el punto de vista de la sexualidad para mí es más amplio. El punto de vista de las relaciones sexuales tiene que ver con el conocimiento, qué me puede pasar, qué no me puede pasar.

D62: ¿Estás Hablando de la sexualidad de los chicos o de todos?

D61: Todos

D62: Una cosa es yo pensar, relacionarlo con nuestra mirada

I: La idea del ejercicio, a vos qué te parece, ¿cuál era?

D62: En este ejercicio, si estamos pensándonos, dibujándonos, viéndonos, cómo era para nosotros la sexualidad

[33] Ver en anexo A la descripción de la Actividad 2.2 del GD: "Los imaginarios colectivos sobre las sexualidades, los varones, las mujeres". Este dispositivo fue replicado en diversos contextos y con diferentes grupos de docentes. Es por eso que se sintetizan algunas generalidades.

En el dibujo 6 una docente de Construcción ciudadana y educación física dice: Responsable, porque hay que ser responsable al momento de tener relaciones.

Lxs participantes atribuyen al concepto de sexualidad la idea de "responsabilidad". Según Faur (2015), en su informe donde releva la implementación de la ESI, una de las representaciones más habituales de lxs docentes en relación al concepto de sexualidad, se relaciona con la pareja heterosexual, la familia, la reproducción, la responsabilidad y el cuidado. Aquí la sexualidad vuelve a aparecer como un problema del que hay que defenderse. Es importante entender que esta "responsabilidad" que habitualmente es mencionada por lxs docentes, debe asumirse en un contexto donde está presente el placer, las relaciones de poder, las emociones y pensarla de manera aislada, enajena la educación sexual de la experiencia de lxs sujetos.

Siguiendo a Faur (2007:26), se trata de asumir que "la sexualidad es un terreno plagado de dudas no solo para los y las adolescentes, sino también para los adultos. Desde este punto de vista, es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje, que podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad, y ponderar en qué sentido pueden estos resultar un obstáculo para acompañar a los adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado". Es muy importante que lxs profesionales problematicen el modo en que muchas veces le dan legitimidad a la escuela como institución que asume dispositivos normalizadores de la sexualidad.

Para cerrar, lxs docentes reconocen la sexualidad como constitutiva de lxs personas, a partir de realizar un análisis metacognitivo de la actividad:

I: ¿Les parece que existe alguna relación entre la pregunta cómo soy, qué me gusta hacer y la de la sexualidad?

D68: Para mí sí, para mí me atraviesa, con esto que me representé con todo, quizás no me ven a mí, pero ven mis cosas y ven ese rasgo característico femenino, y me

reconozco en eso. Desde la visión del otro, por ahí no a mí físicamente si no las huellas que voy dejando, en una pintura, en un dibujo, en cualquier cosa. El bizcochuelo, el sabor de hogar, de madre, lo podría haber hecho un hombre tranquilamente, pero me parece que hay cositas que uno va dejando y que se traspasan.

La sexualidad aparece en el espacio de formación docente, como un proceso que atraviesa las vidas, los valores, los sistemas de creencias y las emociones, dejando huellas. Es por eso que se puede afirmar su fuerte presencia e importancia en la tarea educativa.

4. 3. d. Cuerpos "hermafroditas": ¿es posible dibujar un cuerpo que represente a todxs?

En un afiche se les pidió que dibujen un cuerpo que sea representativo del grupo. Dos o tres participantes pasaron al frente y comenzaron a dibujar. A partir de aquí se presentó un pequeño debate: ¿es posible dibujar un cuerpo que represente muchos?, ¿qué características tiene ese cuerpo?, ¿por qué estas y no otras? En este momento dejamos que lxs participantes tomaran decisiones y dialogaran entre sí.

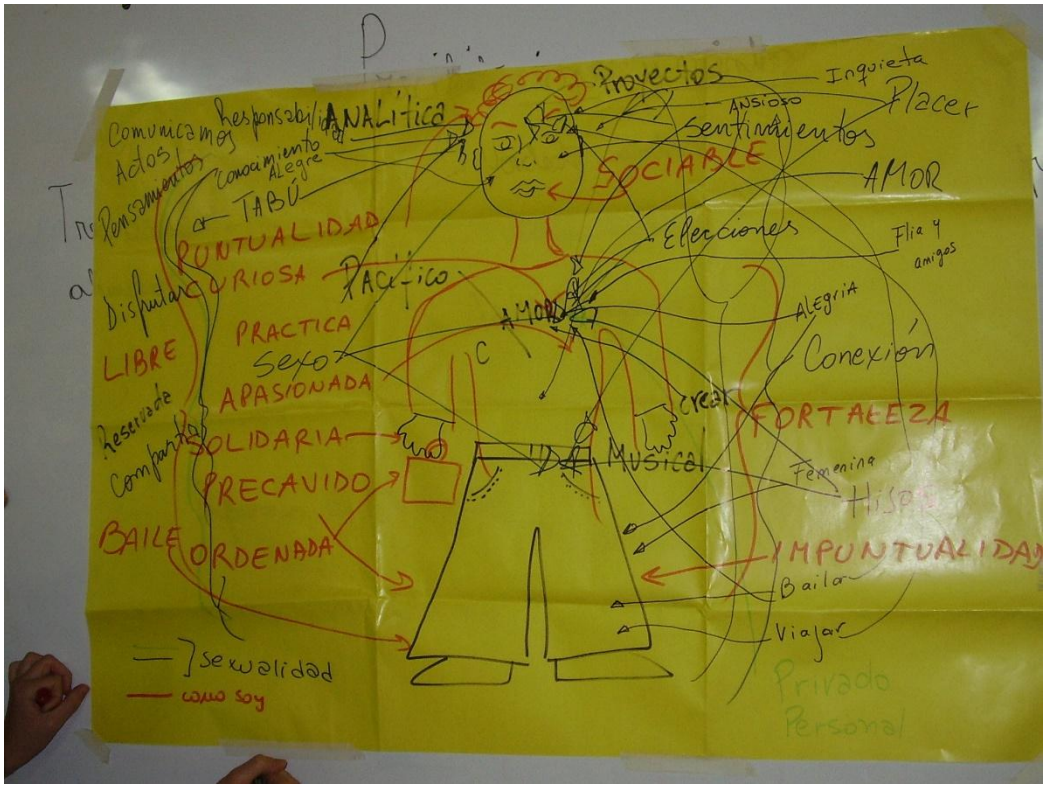

Figura 11. Afiche elaborado por el GD en la puesta en común de la actividad 1.2 b, Taller 1

La propuesta de realizar un cuerpo “que represente todos” tiene como propósito más que el producto, el proceso y las discusiones que suscitó la tarea. Como relatamos en el marco teórico que da inicio a este dispositivo, en la escuela se suele trabajar con modelos de cuerpos que muchas veces no son representativos de “nuestros cuerpos”, los cuerpos que habitan las instituciones escolares. Por esta razón, instalar el desafío de elaborar un dibujo grupal, a partir de muchos dibujos individuales, propone invertir la lógica: en vez de partir de un modelo y tratar de ver en qué medida este puede dar información de los sujetos plurales con los que trabajamos, proponemos elaborar un dibujo a partir de producciones individuales. Esta inversión es la que nos enfoca en el problema epistemológico y nos permite revisar cuestiones propias de los modelos científicos que utilizamos. Si bien las generalizaciones son necesarias para poder explicar los fenómenos del mundo, en la génesis de estas abstracciones tan útiles para

pensar, dejamos dimensiones por fuera y establecemos jerarquías. Con esta propuesta se intenta aportar a dar visibilidad a que la ciencia es una construcción social tendiendo a alejar los modelos de cuerpo utilizados en el aula como “verdades absolutas”. Los modelos de cuerpo utilizados habitualmente en la escuela condensan la historia de los cuerpos y las relaciones de poder. "El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo” (Foucault, 1998:141).

Podemos ver que, por ejemplo, para ilustrar órganos y sistemas en los textos de estudio, se suelen utilizar cuerpos de varones blancos y esbeltos y que en el único momento que aparecen cuerpos de mujeres es para ilustrar lo denominado en los libros de texto como “sistema reproductor”. “El problema de base está en que el modelo cultural tiene lo masculino como eje de la experiencia y el conocimiento. A los chicos se les ofrecen más y mejores modelos de identificación en los que son protagonistas y destinatarios” (Pérez et al., 2008:3). Esta lógica proviene de que históricamente se constituyeron con gran fuerza las metáforas somáticas vinculadas con el cuerpo masculino como norma y perfección y con el cuerpo femenino como desvío e imperfección (Laqueur, 1994; Le Goff y Truong, 2005; Scharagrodsky, 2007).

El siguiente diálogo corresponde a la conversación en plenario general, cuando el grupo se dispone a armar “un cuerpo que lxs represente”:

D1: ¿Qué lo hacemos, hombre o mujer? Elijan (risas, murmullos, min.11:07)

I: Por acá dicen “hermafrodita”. ¿Y cómo nos damos cuenta si es hombre o mujer?

D2: Por las actitudes

D3- Por los labios (Risas)

D4- Por los pelos

No llama la atención que la primera pregunta que lxs docentes se hacen antes de dibujar el cuerpo que lxs represente sea: "¿Lo hacemos hombre o mujer?" Esta simple pregunta, es la misma que se hace una familia que espera un hijx: es ¿Varón o mujer? Pareciera que, sin esta respuesta, no es posible siquiera imaginarse la existencia de un cuerpo. Retomando a Maffia (2011) este ser varón o mujer no está pensado como construcción, sino como una realidad objetiva.

En el diálogo se observa una lógica de clasificar los cuerpos en clave de sistema sexo- género y habilitando dos categorías: varón o mujer. Maffia (op.cit.) menciona que el sexo en nuestra sociedad puede ser pensado en dos conjuntos: V y M (Varones y mujeres) y estos conjuntos pueden considerarse exhaustivos y excluyentes:

- **Exhaustivos** (Entre ambos conjuntos agotan el universo del discurso, los seres humanos se dividen en dos: varones y mujeres y no hay otra posibilidad)
- **Excluyentes** (Si un individuo está de un lado del par carece de las cualidades que definen al otro par) es decir que si un varón es varón seguirá siendo varón, no puede devenir mujer, y viceversa.

Estos conjuntos, además, son pensados como pares dicotómicos, donde se le asigna una característica o cualidad a los varones y a las mujeres se le asigna "la contraria". Por ejemplo, los varones "son fuertes" las mujeres "son sensibles", etc.

En relación a lo planteado, que aparezca la idea de hacer un cuerpo "hermafrodita" es al menos sugerente. Luego el grupo abandona esta idea, cabría preguntarse: ¿lxs docentes se pueden ver representadxs por un cuerpo que llaman hermafrodita?

Continuando el análisis, cuando se les pregunta cómo dejarían explícito en el dibujo las diferencias entre un cuerpo de varón y un cuerpo de mujer, surgen dos tipos de respuestas, una que refiere a "las actitudes" y otra a "los labios y los pelos". Estas podrían estar señalando categorías que según sus variantes habilitan a atribuir a un

cuerpo la etiqueta “varón” o “mujer”. De este modo se podría pensar: los varones tienen mucho pelo y labios finos y las mujeres tienen poco pelo y labios gruesos. Este tipo de razonamientos es importante de visibilizar, para poder problematizar: no se trata únicamente de presentar en términos teóricos a las diferencias sexuales como artefactos socialmente construidos, se trata de generar situaciones de enseñanza concretas que permitan preguntarnos: ¿Cómo nos damos cuenta que un cuerpo es de varón o mujer? ¿Por qué atribuimos ciertos rasgos y no otros? ¿Qué diferencias hay entre lo que pienso con lo que piensa otrx compañerx? En términos didácticos esto resulta más potente. De por sí el impacto que puede tener que las ideas de unx integrante del grupo sean cuestionadas por otro integrante que piensa diferente, es mayor ya que pone un signo de interrogación allí donde había certezas. Se trata de problematizar, preguntar y habilitar equivocaciones, para a partir de allí, construir nuevos conceptos, antes que solamente establecer categorías teóricas nuevas, que queden ajenas a lxs profesionales de la educación.

4. 4. Conclusiones a partir del dispositivo 1: nuestros cuerpos presentes

El dispositivo descripto permitó realizar la presentación desde los cuerpos sexuados aportando a incorporar lo habitualmente silenciado en términos del currículo explícito en la escuela. “La afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria, aunque no – nunca podría estarlo- de la vida cotidiana de la escuela.” (Morgade, 2011: 29). Por eso preguntarse ¿Cómo soy? y ¿Qué me gusta hacer? no solo aporta a construir un concepto de sexualidad superador de la genitalidad y la reproducción, sino que abre la puerta a una ESI que permite problematizar la propia experiencia. En este sentido, tomamos prestada la observación de Scott (2001:68): “lo social y lo personal están imbricados uno en el otro, y ambos son históricamente variables. Los significados de las categorías de identidad cambian, y con ellas las posibilidades de pensar en el yo”. Entonces, estas experiencias personales a partir de la puesta en práctica de dispositivos pedagógicos, podrían ingresar en el plano político.

El ejercicio de presentarse a partir de un dibujo, permite entender que la cultura dominante nos ofrece ciertas posibilidades para identificarnos y sin embargo creemos que lo hacemos libremente y sin determinanaciones, aunque tenemos un panorama de posibilidades acotadas en clave de género (también de clase y etnia). Afirma Louro que (2000:63) "As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzemse em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação". Desde aquí se abrió una puerta para discutir cómo definimos quiénes somos y que posibilidades nos ofrece la cultura.

Se señala que trabajar en la escuela con "nuestros cuerpos" y no con cuerpos modélicos, transforma los contenidos. La existencia de cuerpos en plural con sus propias historias, emociones y significados, permite romper con silencios y establecer nexos entre campos de conocimientos y disciplinas. "No hay cuerpos ni conocimientos en general o universales porque no hay mujeres u hombres universales (tampoco hay sólo mujeres y hombres), no hay conocimientos socialmente válidos si no están situados. Lo situado que buscamos visibilizar, desde nuestros marcos teóricos y políticos, es el sistema sexo genérico en el que se configuran los cuerpos" (Alonso et al, 2008:74). Poner en contexto entonces es habilitar las múltiples voces y la conformación del grupo, que con sus particularidades hace del acto educativo único e irrepetible. En este sentido se concluye que "Resignificar en los espacios escolares la máxima feminista de *lo personal es político*, es aceptar que cuando enseñamos hacemos política. Cuando esa política está al servicio de habilitar lugares que visibilicen los cuerpos, los géneros y las sexualidades, y donde el deseo y la pasión impregnen los procesos pedagógicos, permite pensar lo impensable, forzando los límites de las tradiciones y los enfoques dominantes" (Stolze y Ramírez, 2015: 162). Es por eso que consideramos vertebradoras las preguntas iniciales: ¿Qué cuerpos nos representan?, ¿existen modos de sentirse representadx en un cuerpo modélico?, ¿es posible dibujar un cuerpo que nos represente a todxs?, ¿qué me pasa cuando quedo afuera del modelo o del ejemplo de la clase? Estas interrogaciones, como se mostró durante este capítulo, permiten establecer revisiones que pueden tener impacto en las enseñanzas sobre la corporalidad.

Entendemos que revisar las enseñanzas sobre el cuerpo implica reconocer las enseñanzas del currículo explícito y también requiere ingresar en el plano del currículo oculto. En este plano trabajamos en los dispositivos subsiguientes. Se ponen en juego dispositivos para revisar cómo lo pensamos, cómo lo explicamos y también cómo lo vivimos. El trabajo con la educación sexual centrado en el cuerpo nos invita a preguntarnos de qué manera transformamos los modelos pedagógicos para que los cuerpos digan presente en las aulas.

Capítulo 5: Las situaciones escolares en escena: las enseñanzas sobre los cuerpos y las sexualidades en el currículo oculto.

"Todos debemos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quiénes podemos llegar a ser"
(Boal, 2006).

5. 1. Introducción y marco teórico

En este apartado se presenta un dispositivo elaborado con el propósito de que lxs educadorxs reflexionen acerca de los modos de intervenir en situaciones escolares, contribuyendo así a visibilizar enseñanzas implícitas y silenciadas que tienen una gran incidencia en la transmisión del sexismo34 y en la reproducción de las desigualdades de género en la escuela. Como señala Santos Guerra (1996:1), "en la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se ubica como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica". Como se describe en el capítulo 1, investigaciones provenientes del encuentro entre las teorías feministas y la sociología de la educación (Bonal, 1998) alertan acerca de que dicha transmisión puede rastrearse en los currículos explícito, oculto y omitido. De este modo, la confluencia entre estos campos de estudio ha permitido afirmar el papel activo que tiene la escuela en la reproducción y la construcción de las desigualdades de género. Entendiendo la categoría género35 como aquella que permite, por un lado, hacer visibles aquellos significados, sentidos y construcciones culturales que se le atribuyen a la diferencia sexual y, por otro lado, analizar las relaciones de poder que se despliegan a partir de estos rasgos asignados a la diferencia. De este modo (como señalamos en capítulos anteriores), la categoría género

[34] El término alude a los prejuicios, estereotipos, acciones y prohibiciones que viven lxs sujetos por su condición sexo genérica.

[35]Para ampliar sobre este concepto sugerimos remitirse a las siguientes autoras: Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Revista de estudios de género: La ventana, (1), 10-61. Disponible en: http://www.institutouejn.nqnwebs.com/documentos/genero/USOSCATEGORIAGENERO-MARTA%20LAMAS.pdf y Butler, J. (2001). El género en disputa. México: Paidós. Disponible en: http://www.mnba.cl/617/articles-8672_archivo_01.pdf

no puede entenderse escindida de la categoría sexo. El género y el sexo están en diálogo, mutuamente imbricados y se pueden pensar como sistema. El sexo deja de ser una categoría inamovible y neutral, para definirse como una construcción social. El "sexo" está de tal modo imbricado con el "género" que es más apropiado hablar de "sistema sexo-género". Esta manera de pensar la relación dialéctica entre sexo y género aporta a revisar la dicotomía cultura- naturaleza y se torna fundamental cuando se trata de enseñar sexualidades en un sentido integral, entendiendo la sexualidad más allá de la genitalidad y la reproducción, como un concepto complejo que involucra las identidades, las emociones, el placer y los vínculos. Como se viene señalando, concebir el cuerpo como constructo social, hacer lugar al diálogo entre la materialidad del cuerpo y los significados que se le atribuyen, habilitan nuevas maneras de pensar las sexualidades en la escuela.

En relación a lo expuesto hasta aquí, ubicamos las regulaciones escolares sobre los cuerpos en clave de género, considerando las relaciones de poder inscriptas en ellos. Entendemos que "el cuerpo como foco del disciplinamiento, se convierte en el mediador para la construcción de géneros y sexualidades en el ámbito escolar. El control de los cuerpos por medio de la regulación de los contactos corporales, las expresiones de afectividad, los modos de vestirse, junto con el silenciamiento de ciertas experiencias corporales serían algunas formas de construir géneros y sexualidades en la escuela" (Tomasini, 2012:3). Como señala Morgade (2013:2), "aludimos a la tradición foucaultiana de conceptualizar el poder como microfísico entendiendo que, antes que estar concentrado y detentado en un centro, el poder circula, se construye y se reconstruye en todas las relaciones sociales cotidianas, a nivel de los cuerpos; en este campo particular de intereses, la construcción y producción de los cuerpos sexuados se realiza a través de las performances cotidianas, desde los mínimos detalles de producción física hasta los modos de ejercicio de la autoridad, el uso de la palabra y la valoración de las identidades". Estas regulaciones de poder sobre los cuerpos son un aspecto central para los dispositivos de trabajo planteados, que retomaremos en los apartados subsiguientes.

En este capítulo se hará particular énfasis en las enseñanzas inscriptas en el currículo oculto, entendido este como el conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela (Jackson, 1998) y que por esta razón su revisión posee una particular potencialidad ya que se trata de enseñanzas difíciles de percibir y modificar. “Se requiere investigar el currículo oculto, pues una parte central de la reproducción del orden de género se da de manera “invisible”, a pesar y más allá de una serie de lineamientos formales que recomienden la equidad de género” (Maceira Ochoa, 2005: 195).

Trabajamos con los conflictos emergentes en la escuela, considerando aquellas situaciones relacionadas con los géneros y las sexualidades que les preocupan a lxs docentes y que no tienen necesariamente una resolución inmediata. El conflicto resulta una oportunidad para revisar significados del orden del sentido común y puede dar indicios acerca de lo que acontece en la escuela. Se trata de tomar las situaciones problemáticas escolares como un camino de aprendizaje, revalorizando la vida cotidiana en la escuela como fuente de saberes. Y dado que, según Milstein, (2013:145) “los conflictos nos permiten ver cómo, en la vida real, esta suerte de institución inscripta en los cuerpos muchas veces se manifiesta en tensión con lo incorporado, lo corporizado, en una dinámica donde los cuerpos están en parte «en su lugar» y en parte «fuera de lugar»”. Estos cuerpos sexuados, cuerpos como constructos sociales, nos permiten reconocer la estrecha relación con los contextos, a través de las normas sociales que están materializadas en ellos.

En esta sección presentamos el dispositivo elaborados a partir del Teatro del Oprimido, con el propósito de revisar con lxs educadorxs los modos de intervenir en situaciones de la vida escolar relacionadas con la reproducción del sexismo y las

desigualdades de género. Para comenzar, se realiza una breve introducción sobre la particular dramaturgia[36] de Augusto Boal y su relación con la presente investigación.

5. 1. a. El Teatro del Oprimido: un salto significativo en los modelos pedagógicos y de investigación

"El Teatro del Oprimido es ante todo una buena pregunta".
Augusto Boal

En los años 70 Augusto Boal crea el Teatro del Oprimido basándose en la teoría de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970). Boal relata cómo el sistema del Teatro del Oprimido se desarrolla en respuesta a un determinado momento histórico. En 1971 la dictadura en Brasil hizo imposible la representación de espectáculos populares sobre temas políticos; es entonces cuando se comenzó a trabajar con diversas técnicas de teatro que buscaban una forma de teatro plausible de ser creado y apreciado por todxs, sin necesidad de experiencia previa. En este sentido el Teatro del Oprimido parte de un axioma igualitario, el teatro es de todxs. Por eso, espectadorxs y actores se autoimplican; todo el que especta está en condiciones de actuar y viceversa. Estas premisas permiten que los grupos populares produzcan su propio teatro. En Argentina, antes de las elecciones de 1973, se realizaron presentaciones de Teatro Invisible[37] en trenes, restaurantes, en las colas de las tiendas y en mercados. Es decir que esta dramaturgia permitió encarnar resistencias en un momento histórico donde la represión se hizo presente en diversos países de América Latina (Artesi, 2010).

El Teatro del Oprimido consiste en un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que tienen como finalidad redimensionar el teatro, tornándolo un instrumento fundamental para la comprensión y la búsqueda de alternativas para repensar problemáticas sociales e interpersonales. Sus vertientes pedagógicas, sociales,

[36] Forma de pensar la composición y cruce *ficción – realidad.*

[37] El teatro invisible es una vertiente del Teatro del Oprimido donde actores y actrices realizan escenas en lugares públicos sin hacer explícito que se trata de una representación teatral.

culturales, políticas y terapéuticas proponen transformar al espectadorx en protagonista de la acción dramática, estimulándolo a reflexionar sobre el pasado, transformando la realidad en el presente y reinventando el futuro.

Boal ve el teatro como oportunidad para ensayar intervenciones ante problemáticas sociales. A partir del Teatro del Oprimido "los actores representan una determinada visión del mundo y, en consecuencia, intentarán mantener este mundo tal como es, haciendo que las cosas sigan exactamente de la misma manera, a menos que los llamados espect-actores puedan intervenir y cambiar la aceptación del mundo tal como es por una visión del mundo diferente. Hace falta crear cierta tensión en los espect-actores; si nadie cambia el mundo, este quedará como está, y si nadie cambia la pieza, ella también quedará tal como es" (Boal, 2001: 71). Boal llama a los espectadores (espect-actores) aludiendo al carácter activo de estos. En el Teatro del Oprimido se espera que luego de un pequeño debate estimulado por el grupo que armó la escena, los espect-actores, intervengan las situaciones de opresión tratando de modificarlas. "Actuando así en la ficción de la pieza, invadiendo la escena me estoy preparando para hacer lo mismo en la realidad, realizando acciones en la ficción del teatro, me preparo, me entreno, para realizarlas también en mi vida real. En el teatro me familiarizo con los problemas que enfrentaré en la realidad: mi propio miedo al desempleo, los argumentos de mis compañeros, etc. ¡En la ficción, ensayo la acción! El Teatro Foro no produce catarsis: estimula nuestro deseo de cambiar el mundo. ¡Produce la dinamización!" (Boal, 2001: 84).

Según Boal las personas muchas veces nos conformamos, naturalizamos nuestra realidad y jamás imaginamos que podemos ser actores sociales trascendentales para que esta se modifique. El autor nos recuerda continuamente que no somos espectadorxs, podemos ser actores y actrices que pueden cambiar las situaciones de opresión que nos rodean. Así, el teatro de Boal tiene la potencialidad de devolvernos la posibilidad de sentirnos actores de nuestras prácticas cotidianas, de nuestras vidas. "Durante más de diez años trabajé intensamente con grupos de barrios pobres, sindicatos e iglesias que

utilizaban el teatro no para entender a los personajes, sino para analizar sus problemas e intentar encontrar sus propias soluciones" (op. cit., 9).

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

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

El Teatro del Oprimido propone un constante ida y vuelta espiralado entre lo que sucede en la vida y lo que pasa en la ficción. La ficción interpela la realidad y estas nuevas experiencias se resignifican nuevamente en el teatro. "En verdad, una sesión de Teatro del Oprimido no debe terminar nunca, porque todo lo que en ella ocurre debe ser extrapolado en la propia vida. El Teatro del Oprimido está en el límite entre la ficción y la realidad: es preciso traspasar ese límite. Y si el espectáculo comienza en la ficción, el objetivo es integrarse en la realidad, en la vida" (op. cit.: 421).

Por lo señalado hasta aquí, encontramos en el Teatro del Oprimido una puerta, una oportunidad para poder trabajar problemáticas cotidianas en relación con los cuerpos y las sexualidades junto a la comunidad educativa y de manera situada.

Siguiendo el planteo Bourdieu, podemos afirmar que las normas sociales persisten hechas cuerpo en forma de *habitus*[38]: "lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno pueda mantener delante de sí, sino algo que se es" (1991:125). ¿Será posible problematizar estos esquemas? ¿En qué medida aporta la ficción para ensayar nuevos modos de habitar los cuerpos?

Butler (2012) también pone en cuestión las normas sociales y las relaciones de poder, por su impacto en la determinación del género y el sexo. La autora se pregunta si el género se construye a través de relaciones de poder, y, específicamente las restricciones normativas que no solo producen, sino que además regulan los diversos seres corporales, ¿cómo podríamos comprender la repetición ritualizada a través de la cual esas normas producen y estabilizan no solo los efectos del género sino también la materialidad del sexo? Y esta repetición, esta rearticulación, ¿constituye también una oportunidad para reelaborar de manera crítica las normas aparentemente constitutivas del género?

El Teatro del Oprimido nos acompaña a revisar los rituales escolares que producen estereotipos de género y relaciones de poder. La metodología "per se" colabora con la identificación de las relaciones de poder y particularmente con las relaciones de dominación (relaciones de opresión en palabras de Boal o de Freire). Utilizar el Teatro

[38] Según Bourdieu el *habitus es* el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Es un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos. Constituye también un conjunto de estructuras tanto estructuradas como estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social; lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones. Estos esquemas no son nunca principios explícitos y explicarían la interiorización de lo externo, ligando así la historia pasada a las actualizaciones presentes.

del Oprimido es una decisión metodológica, una apuesta en relación con los modelos pedagógicos y de investigación habituales. Nos preguntamos: ¿se puede aprender actuando?, ¿Se puede aprender a partir de la experiencia cotidiana? ¿Se puede investigar la escuela haciendo ficción?

En este trabajo consideramos que las estrategias únicamente declarativas aportan escasamente a revisar las enseñanzas inscriptas en el currículo oculto, por ello recurrir a representaciones, vivenciarlas, hacerse cuerpo en los personajes de la escena educativa y ensayar intervenciones, puede generar nuevas preguntas y herramientas para revisar las prácticas educativas.

5. 2. Dispositivo 2: las situaciones escolares en escena

5. 2. a. Consideraciones metodológicas y propuesta de trabajo del dispositivo 2

El teatro imagen y el teatro foro, vertientes que conforman el Teatro del Oprimido[39], se basan en representar escenas que ponen de relieve problemáticas sin salida aparente, que interpelan a lxs sujetos y lxs motivan a intervenir y reflexionar sobre las situaciones planteadas. Se espera que el debate se realice en la escena cuando se reemplace algún personaje, se modifique o inventen posibles intervenciones, en relación con el problema representado.

El teatro permite contar (en formato de escena o en una imagen congelada) una situación problemática que acontece en la escuela. Esta modalidad admite otra forma de abordar estas situaciones. En este caso, entrar por la puerta del teatro, donde la estética, la imagen, los cuerpos tienen un papel fundamental, puede acompañarnos a incorporar dimensiones de los problemas que habitualmente no están presentes. En principio es una hipótesis de trabajo que luego de analizar los datos obtenidos retomaremos.

[39] El teatro foro, el teatro imagen y el teatro invisible, son las tres modalidades del Teatro del Oprimido. Estas se han utilizado para la intervención con finalidades políticas, pedagógicas y terapéuticas.

Nos centramos en el concepto de *multimodalidad* (Kress et al., 2001) entendiendo que existen una variedad de recursos que se utilizan para crear significado en las prácticas pedagógicas en nuestra cultura. Esta perspectiva considera tanto la escritura, así como los otros sistemas semióticos como tecnologías, productos culturales a través de los cuales los diferentes grupos humanos representan sus experiencias en el mundo y se comunican con otros (Haquin, 2017).

A partir del Teatro del Oprimido, diseñamos un dispositivo específico para trabajar con las situaciones escolares relacionadas con los géneros y las sexualidades que lxs docentes identifican como problemáticas. Luego del trabajo a partir del dispositivo 1 donde nos presentamos y trabajamos sobre las ideas que tienen lxs docentes sobre los cuerpos y las sexualidades, se les pide que identifiquen y sistematicen por escrito escenas que ocurren en la escuela relacionadas con las sexualidades. Luego se solicita que señalen cuáles de estas les resultan problemáticas[40]. Una vez que han reflexionado sobre esto individualmente, se proponen una actividad de discusión en pequeños grupos (para ver actividad los registros de esta actividad remitirse a Anexo B).

Con el grupo de docentes (GD) trabajamos a partir de teatro imagen. Elaboramos un dispositivo en el que se propone que algúnx docente (voluntariamente) describa una situación problemática elegida en una "imagen congelada". La consigna fue realizar una "foto", una imagen quieta; para armarla, podían elegir docentes y ubicarlos en el espacio, además de "moldear sus cuerpos" para recrear una escena.

Para el grupo de orientadores escolares (GEOE), pudimos dedicarle más tiempo del trayecto a trabajar con situaciones de la vida de la escuela y al trabajo en el plano del currículo oculto. Por esta razón pudimos implementar otra de las vertientes del Teatro del Oprimido: el teatro foro (Boal, 2001). A diferencia del teatro imagen, el teatro foro

[40] Es importante mencionar que, si bien en este momento de la secuencia didáctica se trabaja con situaciones escolares que les resultan problemáticas a lxs docentes, la sexualidad durante todo el trayecto se trabaja desde su dimensión placentera, alejándonos de una mirada patologizante.

propone representar escenas (y no imágenes congeladas) de la problemática social elegida. Como esto involucra la acción dramática, implicando acciones, diálogos y personajes, incluimos en este encuentro una actividad teatral de caldeamiento[41] y algunas técnicas de ensayo para la preparación de las escenas. Luego de este trabajo realizamos el foro donde cada grupo presentó su escena.

Cuando se termina de armar la escena (imagen congelada o escena teatral), trabajamos en cuatro etapas sucesivas con el fin de analizarla colectivamente. Estas etapas fueron elaboradas teniendo en cuenta las problemáticas en relación a la ESI relatadas en este escrito en el apartado 1. 1.

Para el registro de datos se tomaron fotos de cada etapa en las escenas de teatro imagen y se realizaron registros audiovisuales de las escenas de teatro foro. Los debates que surgen de cada etapa de trabajo fueron grabados y transcriptos para su análisis posterior. También hay registro escrito de las reflexiones individuales de lxs profesionales antes de realizar el dispositivo. Para remitirse a los datos completos de las escenas ver anexo B.

A continuación, se presentan brevemente las etapas de trabajo junto con los interrogantes propuestos para trabajar en cada momento. Cabe destacar que el relato y los ejemplos de las escenas puestas en práctica en la escuela, son fundamentales para su comprensión del dispositivo.

Las etapas se implementaron a partir de que cada grupo presentó una escena de la vida de la escuela (en formato foro o en formato imagen) que les resultaba problemática en relación con los cuerpos y las sexualidades. Estas representan diferentes momentos

[41] Los ejercicios de caldeamiento o de calentamiento son utilizados en diversas escuelas teatrales, para habilitar el cuerpo para la acción dramática. Estos pueden incluir caminatas con música, juegos, etc. Boal hace particular énfasis estas instancias de trabajo, por la disponibilidad que generan para crear.

de trabajo con las escenas y se caracterizan por tener propuestas e interrogantes distintos que promueven la reflexión.

Se presenta a continuación un cuadro con las etapas del dispositivo:

Etapa	Participantes	Preguntas centrales
Etapa 1: "El instante de ver"	Espect-actores / espect-actrices, quienes en primer lugar observan la escena.	¿Dónde ocurre la escena? ¿Qué está pasando? ¿Qué actores sociales aparecen? ¿Qué roles cumplen? ¿Cómo están ubicados los personajes? ¿Qué información están dando? ¿Hay relaciones de poder entre los actores sociales? ¿existen jerarquías? ¿Se está incumpliendo algún derecho?
Etapa 2: "Las emociones en escena".	La perspectiva de lxs personajes	¿Cómo se sienten lxs personajes en escena? ¿Qué sensaciones les aparecen? ¿Están cómodxs? ¿Cómo registran la respiración? ¿Qué les pasa en relación a lxs otrxs personajes? ¿Qué emociones registran?
Etapa 3: "La mirada inicial".	Directorxs de escena	¿Qué quiso proponer quien diseñó la escena? ¿Qué semejanzas o diferencias aparecen con lo que se trabajó hasta aquí?
Etapa 4: "Ensayos para la transformación". Intervenciones sobre la escena.	Espect-actores / espect-actrices, lxs que en primer lugar observan la escena, ahora pasan intentar modificarla	¿Cómo podríamos modificar la problemática planteada? ¿Qué pasa cuando cambiamos las intervenciones?

Figura 12. Etapas para el trabajo con las escenas.

A continuación, se presentan en detalle las etapas.

Etapa 1: "El instante de ver". La perspectiva de lxs que observan la escena

En este dispositivo trabajamos con los problemas que se les presentan a lxs docentes en la escuela, en relación con las formas de resolver situaciones de la cotidianeidad. Se trata de problematizar aspectos cotidianos, sobre todo, porque algo que para unx docente puede ser un problema, para otrxs no. En este punto se abre una puerta para la interrogación. El título de esta etapa está inspirado en el trabajo en la formación inicial de docentes de Zelmanovich (2012, 2013). Para la autora, el instante de ver consta de la posibilidad de identificar "episodios o momentos relevantes que dan cuenta de un clima institucional, de una gramática y una cultura escolar singulares que contribuyeron a situar algunos factores de peso en las prácticas de los profesores, tales como la organización de los espacios, los tiempos, los grupos y los avatares en los colectivos de trabajo".

En esta etapa se trabaja a partir de una escena presentada por unx docente o por un grupo de docentes, centrándose en lo que observan quienes aún no conocen en profundidad la escena y, por ende, pueden surgir diferentes modos de entender la situación presentada. Estas disidencias son fundamentales para transformar el pensamiento único. Sirvent menciona que "vivimos una cultura popular y cotidiana donde se confrontan, se tensionan las fuerzas de la resistencia y las fuerzas de la aceptación. Es el campo de la cultura popular percibido como uno de los escenarios de la lucha a favor y en contra de una cultura de los poderosos" (Sirvent, 2003:2). Debemos estar alertas al pensamiento único ya que este refiere a una manera de comprender la realidad en la cual se va legitimando una situación social regresiva e injusta. El Teatro del Oprimido resulta una posibilidad de interrogación colectiva de los sucesos y de invitación a preguntarse sobre aquello que suele aceptarse como certeza. "Estamos pensando también en una formación que recupere la importancia de las instancias colectivas (…), instancias colectivas que permitan por un lado la objetivación de la realidad cotidiana por parte de la población "objeto" de investigación,

“devolviendo” el saber a sus legítimos dueños, y por el otro el enriquecimiento del conocimiento con nuevas preguntas, hipótesis y categorías de análisis emergentes (…)” (Sirvent, 2001:18).

Si ante una escena educativa puede parecer obvia la forma de actuar, el espacio de interrogación permite confrontar las certezas. Las preguntas planteadas en esta etapa del dispositivo colaboran y visibilizan estas diferentes lecturas y además aportan a caracterizar la situación.

En cada etapa realizamos preguntas que orientaban la intervención de lxs participantes y servían como disparador del trabajo. Algunas intervenciones refieren directamente a la escena, mientras que otras son reflexiones que se generan en lxs docentes a partir de dicha escena. La consigna de trabajo es lo suficientemente amplia como para permitir estas diferentes modalidades de intervención.

Las preguntas planteadas para esta etapa fueron las siguientes:

- ¿Dónde ocurre la escena?
- ¿Qué está aconteciendo?
- ¿Qué actores sociales aparecen?, ¿qué roles cumplen? ¿cómo se dan cuenta de eso?
- ¿Cómo están ubicados los personajes?, ¿hacia dónde proyectan las miradas?, ¿qué información están dando?
- ¿Hay relaciones de poder entre los actores sociales?, ¿existen jerarquías?, ¿se está incumpliendo algún derecho?

Los interrogantes, lejos de conformarse como una receta a seguir, funcionan como una guía de trabajo en cada etapa, con lo cual, posiblemente habiliten nuevas preguntas.

Etapa 2: "Las emociones en escena". La perspectiva de los personajes

En esta instancia del dispositivo se propuso trabajar con las emociones y sensaciones de las personas que representan lxs diferentes actores sociales. La información que ofrecen lxs personajes aporta nuevas dimensiones para revisar la escena. El diseño del dispositivo tiene en cuenta la ausencia del tratamiento explícito de las emociones que es reconocida por lxs expertos en ESI incluso en las tradiciones críticas: "Los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional señalan la persistencia en la escuela de una "norma" corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer. Sin embargo, también las tradiciones críticas del discurso escolar hegemónico tienden aún a parcializar al sujeto deseante, omitiendo la inclusión de la afectividad y las emociones en la educación sexual integral" (Morgade, 2009:2). El trabajo con las emociones también se sustenta en el diseño curricular de la ESI a nivel nacional. En los lineamientos curriculares (LCN) se hace referencia al cuerpo y su vinculación con la sexualidad en toda la extensión del documento. En el apartado de propósitos formativos se menciona, por ejemplo: "Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión."[42]

Por las razones descriptas se incluye una etapa específica para trabajar las emociones. Las preguntas guías son las siguientes:

- ¿Cómo se sienten los personajes en escena?, ¿qué sensaciones les aparecen? ¿están cómodxs?, ¿cómo registran la respiración?
- ¿Qué les pasa en relación a los otros personajes?, ¿qué emociones registran?
- ¿Cuál piensan que es su rol en la escena representada?

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

Etapa 3: “La mirada inicial”. La perspectiva de quienes dirigen la escena

En esta etapa, se propone volver a la mirada de quien o quienes diseñaron la escena, que hasta el momento no habían intervenido. Este instante permite un diálogo entre lo que se pudo trabajar hasta acá en la escena y como fue propuesta la situación inicial. Es el instante en que los modos de ver y de sentir del colectivo habilitan a ampliar las posibilidades de interpretación y por ende de acción, en relación con la situación problemática inicial. La pregunta guía es entonces:

- ¿Qué quiso proponer quien diseñó la escena?, ¿qué semejanzas o diferencias aparecen con lo que se trabajó hasta aquí?

Etapa 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena.

Esta etapa es fundamental para el dispositivo porque en ella se propone ensayar colectivamente nuevas formas de intervención. Es importante aclarar que no se trata de revertir o solucionar el problema, sino de generar un proceso que aporte herramientas para las intervenciones en situaciones de la escuela. Las situaciones suelen sorprender a lxs adultxs referentes, por eso no buscamos recetas que sirvan para una u otra situación, sino una especie de “caja de herramientas” de recursos nuevos e incluso, una apuesta a “cambiar los anteojos”. La propuesta implica dejar la exclusividad del plano declarativo e involucrar los cuerpos. La pregunta central de esta etapa del dispositivo es: ¿Qué pasa cuando cambiamos las intervenciones?

De este modo, la etapa 4 se centra en ensayar una modificación de la situación, teniendo en cuenta lo trabajado en las tres etapas anteriores. Se plantea entonces el siguiente interrogante:

- ¿Cómo podríamos modificar la problemática planteada?

A partir de esta pregunta, se pide a algúnx participante voluntarix que pruebe la transformación en escena. Luego se propone analizar que sucede a partir de cada intento de transformación, para lo que se repite la etapa 1 y 2 del dispositivo.

En los apartados que siguen se presentan escenas que surgen de la puesta en acción del dispositivo con el GD y con el GEOE y su correspondiente análisis.

5. 3. Análisis y resultados del dispositivo 2

A continuación, presentamos dos escenas que surgen de los propios actores de la comunidad educativa. La escena 1, “El embarazo en la escena educativa” y la escena 2, “El derecho a ser reconocidx”.

Las escenas se seleccionaron por su riqueza para el análisis. Para remitirse al total de las escenas trabajadas durante los talleres ver anexo B.

5. 3. a. Escena 1: El embarazo en la escena educativa

La escena que relatamos corresponde al trabajo con el GD en el Taller 1. La imagen planteada es la siguiente:

Figura 13. Representación de la escena 1.

Cada personaje será abreviado con una letra, para facilitar la lectura de las reflexiones.

P: Personaje mostrando la palma de la mano al fondo de la escena

B: Personaje con la mano en el hombro de la mujer (J)

J: Personaje con panza de embarazo

S: Personaje que señala

D: Docente que propone la escena

I: Intervenciones de la investigadora

O: Docentes observadorxs, externxs a la escena.

Ilustramos a continuación las etapas del dispositivo a partir de fragmentos de las reflexiones de lxs docentes participantes que surgen de las consignas e interrogantes planteados en cada momento. A medida que se presentan las etapas del dispositivo se expone el análisis correspondiente.

Etapa 1: "El instante de ver". La perspectiva de lxs que observan la escena

Presentamos un recorte ilustrativo de las intervenciones en la primera etapa del dispositivo.

Al observar la escena y plantear las preguntas correspondientes, surgen las siguientes intervenciones:

O1- "¿es un escape? ¿Eligen con información? ¿Viven situaciones de violencia en la casa?"

O2- "No digo que elijan correctamente, pero que lo pueden elegir, lo pueden elegir."

O3- "Las opciones son: o estudiás o trabajás. Y si no es ninguna de las dos, entonces te embarazás. Es otra opción, es una salida a algo que no quiero hacer, ni trabajar ni estudiar."

Como primer punto de análisis es necesario reflexionar sobre la elección del tema "el embarazo" como una situación problemática importante para poner en discusión en un taller de educación sexual integral. Aquí aparece la idea de embarazo como problema vinculado a la sexualidad que irrumpe en la escuela. En este sentido nos preguntamos sobre el hecho de considerar problemática una situación solo por contradecir el imaginario de lo esperado por lxs adultxs para lxs jóvenes y para lo supuestamente circunscripto al ámbito de la escuela. Según menciona Milstein (2013), pareciera que estos cuerpos fuera de lugar alteran la relación entre el adentro y afuera escolar permitiendo que el afuera ingrese. Este intento de reorganización entre estas fronteras imaginarias es muchas veces considerado peligroso.

Lxs educadorxs se hacen preguntas sobre la situación planteada y hacen intentos de explicar por qué acontece. Esta instancia de reflexión contribuye a la ruptura del estigma "madre adolescente" o "embarazo precoz" como significantes cerrados singulares y estereotípicos abriendo las puertas a los interrogantes que nos ayudan a entender la existencia de sujetos plurales inmersos en contextos sociales. Kiel y Zelmanovich (2011: 3) se refieren al estigma como respuesta aparentemente aliviadora, no hay nada más para decir ni conocer. En la medida en que clasificamos al sujeto pareciera que no podemos hacer nada; por esta razón, "es necesario abrir preguntas allí donde priman los estigmas, en tanto los mismos despojan al sujeto de su condición como tal." En este sentido, esta primera etapa permite que lxs educadorxs presenten su punto de vista de la escena, lo cual conduce a escuchar diferentes perspectivas. Estas

diferencias podrían estar colaborando con la gesta de nuevos interrogantes, poniendo en duda aquellas certezas que gobiernan las intervenciones en la escuela.

Etapa 2: "Las emociones en escena". La perspectiva de los personajes

Presentamos un recorte ilustrativo de los intercambios en esta etapa:

I- Le vamos a pedir a los personajes que están en escena que se conecten con la respiración y que registren cómo se sienten ahí donde están.

P- Yo siento que me están señalando a mí con cara muy seria y B no está protegiendo a J de S sino de mí. Entonces aparecería yo como una especie de villano. Además mi posición es como de "retrocediendo" y eso me da sensación de incomodidad que sería más o menos el sentimiento de un chico.

B- De institución. No soy una persona particular, soy la institución escolar. Yo a la alumna la voy a proteger para que continúe estudiando y haciendo un seguimiento digamos este con todas las leyes que apoyan a alumnas embarazadas.

I- ¿Cómo te sentís ahí?

B- Protegiéndola

I- ¿Y cómo te sentís protegiéndola?

B- Me siento protegiéndola. ¿Cómo cómo me siento?

I- Si tenés algún registro afectivo.

O1- te sentís bien, mal, etc.

B- ah sissisis o sea lo veo como a la adolescente indefensa ante estas situaciones, que corta muchas etapas de su vida…

I- No cómo se siente ella ¿cómo te sentís vos?

B- claro, pero por eso, ella va a tener un corte de su adolescencia

I- Claro, pero la pregunta es otra: Vos sos la institución escolar ¿Cómo te sentís ahí protegiendo en este momento?

B- Bueno, como que hay una responsabilidad de la institución ¿Por qué pasó este embarazo precoz? ¿Qué pudo haber fallado?

J- En realidad la actitud de ella (S) lo que me hace sentir es: si yo elegí esto, por qué lo acusas a él (refiriéndose a P). Yo siento algo así como que si yo elegí esto por qué lo acusás a él y por qué vos me intentás separar de él. Esto es lo que siento en este lugar

Queda delineada entonces una escena con personajes que tienen diferentes puntos de vista acerca de la situación. P afirma sentirse identificado con un estudiante, "un chico" que comparte el embarazo con J. En ese lugar se siente un villano, incómodo; y menciona que "está retrocediendo".

La joven embarazada afirma que la escena no condice con lo que siente. Aparece también una institución escolar incapaz de explicitar cómo se siente y asumiéndose "responsable" y con el imperativo de "proteger a la joven" de una situación que parece haber elegido. En primer lugar, se puede observar un sesgo de género, una desigualdad de trato. En la escena, P y J se consideran responsables de que haya ocurrido un embarazo, sin embargo, P dice aparecer como una especie de villano, se siente señalado y está apartado de la situación -en sus palabras "retrocediendo"- y J debe ser "protegida" de P, aunque pudiera haber sido un embarazo planeado o deseado. Según Marina Tomasini y su equipo (2012:5), "existen prácticas escolares que se apropian de

los cuerpos marcando formas de vinculación permitidas y prohibidas que operan con la lógica de dispositivos desigualadores. Las recomendaciones, controles y formas de sujetamiento de los cuerpos operan principalmente sobre las alumnas, no sobre los alumnos, (…) los cuerpos de las alumnas deben replegarse, restringirse, ponerse a salvo del cuerpo "brusco" de sus compañeros. Por esta razón, es importante que el dispositivo de trabajo permita explicitar que bajo una misma situación existe una desigualdad de trato que suscita emociones diferenciadas en los sujetos.

B habla de "embarazo precoz" y de "un corte de la adolescencia" refiriéndose solo a ella (no menciona al estudiante P). Frente a este hecho podríamos preguntarnos: ¿Por qué el embarazo es percibido como un hecho que "corta la adolescencia"? Y, en ese caso¿por qué ella sería la única implicada?, ¿qué significa que un embarazo sea precoz? Resulta significativo que, aunque en "el instante de ver" lxs doxcentes identifican que la situación de embarazo en la adolescencia puede ser elegida, tanto el representante de la institución escolar como la diseñadora de la escena parecen no tener en cuenta esta opción e imaginan que la escuela no dio información suficiente y colocan a la mujer en el lugar de víctima. Según Fainsod (2008: 232, 233), se puede identificar una hipótesis del desvío como parte de un enfoque tradicional donde "los embarazos y las maternidades se conciben como fenómenos que no debieran ocurrir en ese momento vital (…) y el lugar de las instituciones sociales es entendido como el de la prevención y el reencauzamiento." De esta manera los embarazos en la escuela muchas veces son considerados situaciones de riesgo ya que traerían consigo el abandono de los estudios y no son deseables "tomando como parámetro adolescente el burgués, blanco, masculino y heterosexual."

Etapa 3: "La mirada inicial". La perspectiva de quien dirige la escena

D- Eso no fue lo que quise decir, lo que vienen hablando no fue lo que quise plantear

I- Esa es la idea, que ante la misma situación entender que hay diferentes modos de interpretarla

D- La idea mía era que ella queda embarazada, él no se quiere hacer cargo, por eso está distante. Ella (Señala a S) representa a la sociedad, la familia, como inquisidora, como condenatoria de una situación. Y a él (Señala B) no lo puse protegiéndola demasiado ni no protegiéndola porque es la institución que no sabe qué hacer y que le cuesta, no por el compromiso, sino por el hecho de estar en el medio de una situación que es compleja poder resolver. La familia puede tener una posición que sí, que le afecta o que la condena, o puede que no, entonces la institución es como el profesor o quién la descubre que está como en la cuerda floja que no sabe qué hacer sin saber los pormenores de la situación.

Es notable el punto de vista de la directora que armó la situación y cómo se siente el protagonista. Ella representa en escena que los varones huyen; no obstante, el protagonista dice estar incómodo en este rol. D representa que los varones que atraviesan embarazos "no quieren hacerse cargo". Esta etiqueta, como venimos señalando, opera de manera tal que no permite que lxs docentes se hagan preguntas sobre lo acontecido: ¿Qué le estará pasando? ¿Por qué está alejado? ¿Cómo es su historia?

Cuando la directora representa la situación estigmatizada, podría estar aportando a la cristalización de la idea instituida de que los varones escapan. Esto tiene una correlación con las acciones de educación sexual que muchas veces están dirigidas a las mujeres: "Tomar como únicas destinatarias a las mujeres aumenta su responsabilización del cuidado, invisibilizando al varón. En estas apreciaciones se refuerza la equivalencia mujer igual madre (…), se invisibilizan así otras especificidades de las mujeres de esta edad, así como también las necesidades y problemáticas de adolescentes varones" (Fainsod, 2008:241).

La directora de la escena llama la atención sobre la comunicación que existe en el interior de la escuela y entre esta y las familias. Señala que el docente "la descubre" y por lo tanto queda claro que el embarazo en la escuela es algo que se esconde y por esa

razón no todos los actores sociales están al tanto. Este estado de ocultamiento y desinformación, en palabras de D, deja al docente “en la cuerda floja y sin saber qué hacer”. Al mismo tiempo, presenta la familia como “inquisidora, la que acusa” es la que señala con el dedo y mira de frente a J.

Cecilia Roman (2011:167) plantea la existencia de una doble arquitectura que demarca la alianza entre la escuela y la familia moderna: “La familia como lugar de constitución de identidades sexuadas y la escuela como hacedora y legitimadora de determinados tipos de familia.” Aquí la escuela cumple el papel de legitimar y reproducir cierta moralidad y normalidad de la familia patriarcal. En este sentido, señala Longo (2007) que la escuela y la familia se articulan con el propósito de generar un código moral que contiene representaciones y prácticas sociales, en relación a que cualquier educando es posible de disciplinar, aleccionar y moldear en función de las expectativas hegemónicas de la sociedad.

El análisis de la directora nos entonces algunos interrogantes: qué nuevos puntos de vista sobre la situación puede aportar la escuela, que acontece si la escuela presenta nuevas perspectivas sobre la situación y se pone en diálogo con la familia, cómo podría transformarse la escena y, de esta forma, modificarse las relaciones de poder. La posibilidad de introducir cambios, da lugar a la próxima etapa.

Etapa 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena.

¿Cómo podríamos modificar esta situación?

Teniendo en cuenta el análisis que hasta aquí se planteó, se le pide a unx participante que sustituya al docente proponiendo un cambio en su intervención. A partir de cada intervención se reflexiona sobre los aportes y sobre la modificación de la situación. Se vuelve a realizar la parte 1, 2 y 3 y se fomenta que se planteen diversas propuestas de modificación.

A partir de las tres primeras etapas varixs participantes del taller reconocieron que la situación, así como estaba planteada era un problema debido a que, por ejemplo, los dos personajes que representaban estudiantes estaban incómodos en el lugar que ocupaban. Por esa razón se pasó a la cuarta etapa del dispositivo, que propone mostrar en escena nuevos modos de intervenir y se interroga acerca de las emociones que esta modificación genera. A continuación, se comparten dos cambios de intervención propuestos.

- **Primer cambio**

Una docente que hasta ahora ha sido observadora hace una sugerencia de modificación de la situación y ocupa el lugar de la nueva directora (D2).

Figura 14. Propuesta de modificación de la escena 1.

I- ¿Así cambia la situación de opresión para vos? (dirigiéndose a D2)

D2- Sí.

I- ¿Les parece (preguntando a los/as que observan) *que se modificó la situación?*

Todxs (T)- No (al unísono)

I- ¿por qué no?

P10- Está más amortiguada, pero sigue habiendo opresión

P11- Me parece demasiado ideal, para mí no es real, es imposible llegar a eso.

I- ¿Qué movimientos tuvo que hacer ella para llegar a esa escena? (dirigiéndose al grupo)

P15- Acercar, dialogar

I- ¿Cómo se sienten ustedes ahí? ¿Cambió algo en relación a la primera escena? (consultando a los actores/actrices de la escena)

J- Yo me siento mejor (risas de todo el grupo)

J-Me siento más acompañada (se ríe)

P- Yo también

B- Yo me siento como así como que sigo acompañando pero no como quisiera

En el primer cambio, los personajes en escena dicen sentirse mejor en su nuevo papel; sin embargo, para algunxs docentes observadorxs este cambio es imposible. Cuando se les pregunta qué diferencias hay entre esta escena y la anterior una docente menciona: “el acercamiento y el diálogo”. Esta simple idea de dialogar y acercarse podría ser crucial para pensar en modificar las intervenciones. Lo potente de esta escena es poder observar o vivenciar (según el lugar que ocupen lxs participantes) que ante un cambio de intervención se modifica la situación y los personajes expresan sentirse mejor. De todas maneras, si bien algunxs personajes se manifiestan cómodxs, para algunxs observadores la situación sigue siendo de opresión. Esto ameritaría seguir

indagando y hasta podría haber sido viable proponerles a estos personajes que se ubiquen en la escena de manera de sentirse mejor. Este tipo de análisis que surgen una vez que la escena aconteció aportan a la modificación del dispositivo para posteriores puestas en práctica.

Se pueden observar cambios en esta imagen con respecto a la escena inicial: P está incluido, ya no está retraído ni expulsado y además le toca la panza a J. Este gesto podría significar "soy parte del embarazo". Por otro lado, B como representante de la institución escolar se encuentra en el mismo plano que el resto de los personajes. Esto podría estar hablando de una mayor horizontalidad. Se puede observar un contraste con la situación anterior en la cual la institución escolar se encuentra en el centro de la escena. Además J se siente acompañada, está rodeada de otrxs actores y actrices de la escena escolar. Estos pequeños cambios modifican sustancialmente la situación y podrían estar hablando de una restitución del lazo. "Si nos proponemos que en nuestras prácticas e intervenciones, los dispositivos que creamos abran el juego a lo impensado, provoquen ruptura e introduzcan lo nuevo, interroguen lo cotidiano creemos necesario que estos apuesten a la restitución del lazo, del sentido de vivir junto a otros (…)" (Campelo, 2014: 1).

- **Segundo cambio**

Otra docente que hasta ahora ha sido observadora hace una segunda sugerencia de modificación de la situación y ocupa el lugar de directora (D3)

Figura 15. Propuesta de modificación de la escena 1 de una tercera docente (D3). Un cambio drástico que se ve en la escena es que J ya no tiene panza.

I- ¿Qué pasó? (dirigiéndose a todo el grupo)

Todxs (T)- Se desembarazó. (Risas). *Ya se lo sacaron*

O5- Yo creo están contando lo que pasa y están pidiendo opinión o respaldo o algo, están pidiendo ayuda

O4- (en tono fuerte) *yo pregunto ¿no? Es así la situación de las adolescentes cuando quedan embarazadas*

I- ¿Qué pasó entre la escena anterior y esta?

-Silencio-

O7- El ocultamiento

N- ¿De qué?

O7- Del embarazo

I- ¿Está ocultando el embarazo?

O9- esto es previo al embarazo

I- ¿Es previo o es posterior?

O8- A mí me pareció que es posterior, que parió. (Barullo)

O14- Puede ser que haya parido o que haya abortado

O10- Para mí ya lo tuvo y es después

I-bueno es una posibilidad pero que haya abortado es otra y eso es una realidad. Y una realidad que nos toca como escuela. No podemos pensar en esta situación solo como una situación previa porque podría serlo como no. Nosotros como docentes de una institución tenemos que conocer que existe el aborto.

Es interesante notar que ante el pedido de modificar la situación para que deje de ser opresiva, D3 le saca la panza a J. La acción de sacarle la panza a J y cómo esto modifica a todxs los personajes puede tener diversas interpretaciones. Para varios de lxs docentes participantes el hecho de "remover la panza" implicó que el embarazo nunca existió y por lo tanto la escuela debe brindar información a lxs alumnxs para que este hecho no acontezca. Esto es coherente con la hipótesis del desvío que mencionamos anteriormente. También hubo docentes que sostenían que la situación representaba el ocultamiento del embarazo, como problemática que no debe ingresar a la institución,

dibujando una línea divisoria que pretende separar el afuera y el adentro escolar. En otro sentido, esta ausencia de embarazo puede en un principio asociarse con un antes o un después del parto, aunque una docente menciona la posibilidad de interrupción del embarazo. “Nuestra experiencia docente nos demuestra que este es un tema que surge en forma espontánea cuando se trabajan temas vinculados a la sexualidad con adolescentes. Sin embargo, entre las/os docentes existen resistencias a abordarlo, y, cuando se lo hace, es desde un lugar que perpetúa la estigmatización y las representaciones sociales que vinculan el aborto con lo oscuro, el tabú y la muerte” (Lafforgue, 2013:1). Entendemos que “los temas que son anulados del currículo repercuten en las decisiones de quienes transitaron por la escuela y ponen en una situación de mayor desigualdad a aquellos a los cuales se les dificulta acceder a las fuentes de información extraescolares. Así, lo que se enseña y lo que no se enseña en la escuela está sumamente vinculado a las relaciones de poder existentes en una sociedad.” (Lobato et al., 2012:3)

La escena termina con J sin panza. No sabemos el motivo de esta ausencia, pero cobra especial potencialidad que lxs docentes mencionen el aborto como posibilidad ante un embarazo. El hecho de que se mencione, que aparezca en escena, con la luz prendida, muestra que el teatro imagen nos abrió las puertas para hablar de aquello que está silenciado, colaborando con la idea de que lo que no decimos, lo que callamos, también enseña. El dispositivo permitió visibilizar enseñanzas materializadas en el currículo omitido o nulo. Según Eisner (1985: 107) el currículo nulo comprende aquellas enseñanzas que están ausentes en la escuela: “las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticias, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual”. De este modo la escena permitió reflexionar acerca de lo que no enseñamos, que es tan significativo como lo que explicitamos.

Para profundizar el análisis se presenta una de las escenas que surgen del trabajo con los EOE.

5. 3. b. Escena 2: El derecho a ser reconocidx

"Cuando tenía cerca de diez años, me imaginaba que sería fantástico cambiar cada cierto tiempo de sexo, pero sin perder la memoria, ni las sensaciones que se habían experimentado con el sexo anterior; con el correr del tiempo olvidé todo." Fischer Pfaeffle, A. (2003).

Durante el trayecto elaborado para el GEOE se trabajó con el dispositivo de teatro foro descripto anteriormente, surgieron 4 escenas, de las cuales relatamos y analizamos una de ellas, por su potencia para esta investigación y por ser representativa de lo acontecido. Para remitirse al resto de las escenas ver anexo B.2 encuentro 2.

A partir del registro en video de las escenas que representaron lxs profesionales y de las desgravaciones de audios de los debates y de la puesta en juego del dispositivo de teatro foro, se realiza la descripción que presentamos. Es importante tener en cuenta que en los videos se observa una riqueza de lenguajes, como gestos, posiciones del cuerpo, entonaciones de la voz, miradas, etc., que son prioritarios a la hora de revisar los modos de intervenir en situaciones escolares. Este es uno de los aspectos centrales del dispositivo diseñado para el desarrollo de esta tesis. Si bien se realiza un esfuerzo por relatar de modo escrito estos otros modos de comunicar, consideramos importante no perder de vista las limitaciones que puede llegar a tener un relato escrito.

En el encuentro anterior (ver secuencia didáctica GEOE taller 1) lxs profesionales reunidos en grupos se pusieron de acuerdo en elegir una situación escolar que fuera representativa de aquellas a las que se enfrentan en su tarea cotidiana. De hecho, se les pide que seleccionen aquella que les resulte un problema, que no sepan cómo resolverla.

Hacia el comienzo del taller 2 se realizó una actividad de caldeamiento donde lxs profesionales realizaron diversos ejercicios representando el papel de actores sociales de las situaciones escolares que habían descripto en el taller anterior. En el piso se encontraban dispuestos objetos, que lxs participantes podían elegir para caracterizar sus personajes. En la imagen siguiente se ilustra este momento del taller:

Figura 16. Actividad previa al armado de las escenas.
Momento en que lxs profesionales luego de haber elegido un objeto representativo para algún personaje de la situación escolar planteada, caminan por el espacio e interactúan a partir de las consignas (saludarse, contarse un secreto, etc.).

A continuación, se les solicitó que busquen a sus compañerxs de grupo del taller pasado (con quienes habían acordado la situación escolar) y a partir de allí pensar dos o tres escenas que representen la situación. Luego se les pide que cada unx elija un personaje para representar. De esta forma la situación escolar se comenzó a transformar en una escena que permite compartir con otrxs compañerxs lo sucedido. El cambio de registro invitó a que aparecieran nuevos personajes, se sacaran otros y se sintetizaran o agregaran partes. Estas transformaciones fueron realizadas por cada grupo.

Luego se realizó una introducción a la dramaturgia de Teatro del Oprimido y se relató el dispositivo de trabajo. Antes de cada escena, se les pedía a lxs profesionales que cerraran los ojos y que hicieran una cuenta regresiva desde diez hasta cero (a modo

de telón) para que quienes representaban pudieran prepararse. Esto nos habilitaba a armar un clima de sorpresa y darles cierto suspenso a las escenas. A continuación, se muestra una imagen para ilustrar cómo estaba dispuesto el espacio:

Figura 17. Profesionales realizando la escena 2 y parte de los espect-actores observando.

Antecedentes a la escena de teatro foro

En el Taller 1 el grupo que se autodenominó "Los número 2" describió una situación escolar, como resultado de haber discutido en grupo sobre situaciones de la vida de la escuela, relacionadas con las sexualidades, que resultan problemáticas. El título que le ponen a la situación es: **"**Derecho a la identidad sexual."

Cuando se les pregunta por qué eligieron la situación declaran*: Por ser una problemática relativamente novedosa en esta época y porqué se articula con otros temas en forma directa, como son la falta de respeto a la diversidad, discriminación y*

segregación, violencia o agresividad. Determinación de temas, espacios y tiempos para lo íntimo y lo público.

A partir de la actividad 1.3, en la que debían caracterizar la situación describen lo siguiente: *es en una escuela secundaria donde una de las alumnas plantea que quiere que la nombren como varón. Esto genera diferentes reacciones en los personajes que aparecen. Una alumna que ingresa a 4to año de secundaria, de 16 años, sin dificultades de conducta, ni de vinculación, tranquila, coherente, planteando que es varón.* (Para ver todo el registro completo de la actividad ver anexo B.2)

Los actores sociales que identifican son:

Preceptora: Mujer de unos 50 años, que reacciona en principio preocupada, no sabiendo cómo y qué hacer, por el uso del baño o si había que llamar a servicios de emergencia y dar datos.

Profesor de educación física: Preocupado por dónde ubica a la alumna, si en grupo de varones o grupo con mujeres, según la reglamentación de distribución por "sexo".

EOE (Equipo de orientación escolar): Algo movilizadas en principio por el sufrimiento de la alumna, contienen y escuchan a los distintos actores de la situación.

Directora: Promueve acuerdos acordes a la reglamentación, que se vayan logrando en las reuniones.

En una actividad previa, donde se les pide a lxs profesionales que redacten situaciones de la vida de la escuela relacionadas con la sexualidad de manera escrita e individual, no aparece ninguna que tome explícitamente la identidad trans[43]. En la

[43] "Las personas trangénero incluyen transexuales (los que sienten que nacieron con el sexo físico equivocado) (anteriormente llamados travestis o travestidos/as), los que usan la ropa del sexo opuesto con el fin de expresar mejor

instancia grupal, cuando discuten y comparten las situaciones que reconocieron individualmente, surge la elección de trabajar con esta escena. Hay que mencionar que, si bien se propone hacer ficción, el camino de creación de las escenas parte de las propias experiencias de los sujetos en las instituciones educativas. Por lo tanto, durante el trabajo grupal, donde se discute y comparte las situaciones que reconocen, en este caso de diversas instituciones del distrito, surge la elección de trabajar con esta escena. Es llamativo que cuando se les pregunta por qué la eligieron para representar, declaren que es una *problemática relativamente novedosa en esta época.* Cabe preguntarse si es novedosa o si dado el clima de época[44] existen mayores posibilidades de que se visibilicen identidades que cuestionan la heteronorma establecida en la escuela.

Es importante que surja el planteo de esta situación para el debate y trabajo colectivo ya que según el informe la educación sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley 2008-2015(Faur et al., 2015:35): "la homosexualidad y la transexualidad son los temas sobre los cuales los y las docentes se perciben más desafiados/as en la actualidad."

A continuación, se muestra la puesta en escena de la situación, representada por lxs profesionales de los EOE. Para esto retomamos imágenes extraídas de la filmación de la escena y de los diálogos de los personajes:

---

una identidad interior de crosgenero; personas intersexuales (anteriormente llamadas hermafroditas) y muchas otras identidades demasiado numerosas como para enumerarlas aquí. Es importante tener en cuenta que el término "transgénero" describe a muchos grupos de personas distintas que usan una variedad de otros términos para auto identificarse. Más allá de esta variación en la terminología, la mayoría de la gente trans estaría de acuerdo con que su auto identificación es un derecho personal importante, lo cual nosotros apoyamos decididamente" (Giberti, 2003: 33). En su tesis de doctorado, Báez (2013) plantea que la categoría "trans" como nominación amplia, le ha permitido situar la experiencia de jóvenes que en su transitar discuten/cuestionan/transgreden las formas hegemónicas de "ser varón" o "ser mujer".

[44]Referimos a las luchas de los movimientos sociosexuales y LGBTTI y los cambios legislativos en materia de género y derechos humanos que habilitaron a que homosexuales, lesbianas, transexuales, travestis y otras identidades disidentes sean parte de la agenda pública.

Figura 18. A la izquierda la preceptora que toma lista, a la derecha lxs alumnos sentados en situación de clase.

Participantes: En esta escena participan siete personas, una hace el papel de preceptora y 6 de alumnxs. Luego uno de los alumnos hace el papel de director. Usaremos la P para la preceptora, la D para el director, la A para el conjunto de alumnxs y la B para Bryan, un alumno protagonista de la escena.

Resumen: Esta escena transcurre durante el inicio de las clases, cuando se toma el presente. Bryan, un alumno trans pide ser llamado por su nombre y no como figura en lista. La escena muestra las dificultades con las que se encuentran los personajes.

Se recortó la escena en dos actos porque hay un cambio en la puesta en escena y en los personajes que participan.

Descripción de la escena

- **Primer acto**

Puesta en escena: Inicia con la preceptora con cuaderno en mano que dice "*turno vespertino de la Escuela Técnica 2"* a modo de presentación. Entrando al aula hace un gesto como de abrir una puerta y se encuentran varixs alumnxs sentados en sillas.

P-*buenas noches alumnos*

A-buenas noches preceptora. (Responden a coro)

P- *¿alumna se puede sacar ese pañuelo?* Dice mirando fijo a una de las chicas sentadas, con tono de enojo y el cuerpo inclinado hacia adelante. La alumna se saca unos auriculares y los enrolla, luego se saca un pañuelo violeta del cuello.

P- *¿quiénes están hoy?* Toma lista llamando por apellido y nombre a los alumnos: *Cámola Carlos, Coniglio Guillermo,* etc. A medida que los van llamando van levantando la mano. Luego hace una pausa y dice: *a ver las nenas: Zulema Leste* (levanta la mano), *Alejandra Costa* (levanta la mano), *Pedraza Romina* (nadie levanta la mano). La vuelve a llamar: *Pedraza Romina* (silencio) sigue insistiendo: *Pedraza Romina* (se escuchan risas y cuchicheos).

A1- *Mmm no vino.*

A2: *¿Cómo se llama prece*?

P-Marcela. Responde, en el mismo tono con el que toma lista. Cierra el cuaderno y hace un gesto -como de entender que algo raro pasa- y dice: *Bueno si no vino, me voy para la preceptoría*.

Se va caminando, comienza a salir de la escena y en ese momento un estudiante, que lleva un sombrero blanco, se para y al grito de: prece, prece, la corre. Esto inicia una segunda parte de la escena fuera del aula. Cuando lo encuentra, la preceptora se da vuelta

P: sí.

B: *Ud. me llamó Romina Pedraza, pero yo soy Bryan Pedraza*. (La preceptora mira la lista como perdida*)*

B: *más allá de que mi documento diga Romina, yo soy Bryan, ¿entiende?* La preceptora hace un gesto, inclinando la cabeza. El alumno vuelve a decirle con tono firme*: ¿entiende lo que le digo?*

P-Si, si

B- Va a tener que cambiar de nombre a Bryan Pedraza. (dice señalando la lista)

P- Bryan Pedraza, si, si (repite sorprendida)

B- Ud. me llamó como Romina pero yo soy Bryan.

P-Bueno, andá a sentarte que ya lo voy a corregir eh.

- **Segundo acto**

Puesta en escena: La escena continúa con la preceptora acercándose a una mesa donde está sentado el director. La escena transcurre en su totalidad en este espacio.

Figura 19. Director (de frente) y preceptora teniendo una conversación.

P: Buenas noches director, tengo un problema.

D: Qué dice ¿qué pasó?

P-Y, esto me excede no sé cómo solucionar esto (al decirlo hace gestos de grandeza con las manos)

D-Bueno venga, siéntese por favor. Me cuenta ¿Qué pasó?

P-Y, paso listo en la comisión "c" (dice mientras se sienta) *y tengo una alumna que se llama Romina Pedraza, tengo el DNI y me dice que es Bryan Pedraza ¿Yo que hago?*

D- ¿Y quién te dice eso?

P-La alumna, me dice que es Bryan

D- ¿Pero qué es alumna o alumno? (haciendo gestos con las manos de un lado para otro)

P-*Es alumna*

D-La solicitud de inscripción ¿se fijó en la ficha, el legajo?

P-Si, la tengo en el registro como alumna Romina Pedraza con el DNI y todo.

D- Es una alumna, alumno, no la entiendo preceptora (se escuchan risas de quienes están observando la escena)

P-Ella dice ser alumno, peroooo, el nombre es Romina. Y dice llamarse Bryan.

D- *Ah, no, tenemos que hablar con el equipo*. (Se escuchan muchas risas de la audiencia, lxs profesionales de equipos aplauden y alguien de la audiencia grita llame ya.)

¿Pero qué es, alumno o alumna?: Análisis de la escena presentada

En esta escena se ilustra como la escuela pone en juego una batería de dispositivos que operan sobre los cuerpos sexuados, donde impera la lógica: "Los sexos son solo dos". "Esta forma de organizar la agenda y las rutinas en el espacio educativo que terminan naturalizando algunas formas de heterosexualidad y validando ciertas corporalidades sobre otras, han sido denominadas como ideologías prácticas, una serie de patrones extendidos en la rutina diaria en los centros educativos" (Colectivo ovejas negras, Encuesta nacional de clima escolar, Uruguay 2016: 6). En la escena presentada podemos identificar estas ideologías prácticas: el modo de tomar lista separando nenas de varones, la división entre varones y mujeres para hacer educación física, el discurso del director, la existencia de ciertos formularios, el uso de los baños. Estas acciones cotidianas en la escuela sustentadas por ideología están naturalizadas, por esta razón la escena abre una puerta para iniciar la problematización. Es necesario examinar aquellas acciones cotidianas que repetimos sin interrogación. Aquí es donde el dispositivo presentado permite revisar enseñanzas del currículo oculto.

Profundizando en la escena, se puede ver a la preceptora que le pide a una alumna "que se saque el pañuelo". Es llamativo que la preceptora no explique cuál es la razón por la que la alumna debe hacerlo y que esta lo haga sin ningún cuestionamiento. Esto muestra cómo se pone en juego una regulación estética sobre los cuerpos, particularmente sobre los cuerpos de las mujeres (Tomasini 2012, 2015). La regulación que la escuela establece sobre lxs jóvenes, en realidad remite a problemáticas que podrían pensarse en la escuela en su conjunto. Es decir que las problemáticas que estas regulaciones develan, también interpelan a otrxs actores de la comunidad educativa; "En este sentido prevalece una mirada normativa sobre la sexualidad de los/as jóvenes en general, que invisibiliza la sexualidad de docentes, preceptores/as, adultos" (Núñez y Báez, 2013: 90).

La preceptora toma lista por nombre y apellido, llamando primero a los varones y luego a las mujeres. Cuando nombra a "Romina Pedraza" se hace un silencio, se escuchan cuchicheos y risas, luego un alumno dice: "*mmmm no vino".* Aquí entonces Bryan, un chico trans de la escuela, está presente, pero como no puede ser nombrado, como su identidad no entra en la lista dividida en "nenas y varones", su presencia queda en las sombras. Si la preceptora pudiera contar la cantidad de presentes que puso en la lista y la cantidad de alumnxs que hay en el aula, notaría que no dan las cuentas. Pero aquí la única "verdad" que importa es que si un alumnx no encaja en la división dicotómica, está ausente. Podemos decir entonces que en la escuela hay corporalidades válidas y corporalidades abyectas. Según Butler (2007), la heteronormatividad configura una regulación política que equipara la identidad heterosexual y las expresiones de género socialmente esperadas (macho-varón-masculino; hembra-mujer-femenina) como lo humano, lo normal, natural, lo obvio. El impulso de esta alineación entre "sexo, género, práctica sexual y deseo" de manera excluyente genera a su vez muchos otros, que son construidos socialmente como meras copias abyectas o no sujetos.

Luego del silencio “incómodo” por la presencia-ausencia de Bryan, una alumna pregunta: ¿Cómo se llama “prece”? Aquí la pregunta vuelve a la preceptora ¿Quién sos vos? Podemos preguntarnos retomando lo planteado ¿Cómo interpela a lxs adultos las presencias de identidades sexuales no hegemónicas?

Es importante mencionar que Bryan tiene ausente en el registro por no poder decir quién es, por ende, esta acción sostenida en el tiempo, podría generar su expulsión de la escuela. Ya ha sido descripto que existen diferentes modos de exclusión y no siempre se trata de mecanismos que actúan directamente sobre la matrícula. Si bien según la norma no se puede expulsar de la escuela por su la identidad de género, de modos más sutiles, esta exclusión se pone en práctica en las instituciones. Aquí se plantea la necesidad de pensar los mecanismos de inclusión- exclusión también en clave de género. “El orden simbólico genérico, y también todas aquellas adscripciones o dimensiones que delimitan o nombran la “diferencia” o la “otredad”, definen prácticas discriminadoras en el aula y en el sistema escolar, y también generan exclusión y violencia” (Maceira Ochoa, 2005:199). Según la autora el “modus operandi” de la institución escolar produce y reproduce identidades sociales, algunas marcadas por la inclusión y otras por la exclusión.

Pero en la escena Bryan no se queda sentado, corre e intercepta a la preceptora, le pide que su identidad sea reconocida. La preceptora luego de sus insistencias acepta y dice que “lo va a corregir”. Bryan necesita salir del aula para hacerle este pedido a la preceptora y lo hace en una conversación aparte. Esto nos permite pensar que “Es en tensión, diálogo o disputa con la escuela secundaria que estos/as/xs estudiantes experiencian la cotidianidad desde y en donde acontece la posibilidad “trans” en torno a un espacio público” (Baez, 2013:12).

La preceptora habla con el director y dice haciendo gestos con las manos indicando que el problema la excede y por el final de la escena, parece que cuando hay un problema que “excede” se suele llamar a lxs profesionales del equipo. Esta escena

instala de este modo situaciones con las que lxs profesionales de los equipos trabajan en la cotidianeidad, pero por estar representada aquí, la consideran problemática. Es decir que, no solo excede a la preceptora, sino también a directivos y profesionales de los equipos. Se puede entender también que "excede": que no entra en lo escolar.

Surge preguntarnos cuál es el problema aquí planteado: ¿La presencia de identidades trans, o la ausencia de dispositivos escolares que operen sin clasificar los cuerpos en clave heteronormal?

Ilustramos a continuación algunas de las etapas del dispositivo con fragmentos de las reflexiones de lxs docentes participantes que surgen de las consignas e interrogantes planteados en cada momento. Como se expuso, en cada etapa realizamos preguntas que orientan la intervención de lxs participantes y sirven como disparador del trabajo. Algunas intervenciones refieren directamente a la escena, mientras que otras son reflexiones que se generan en lxs docentes a partir de esta. La consigna de trabajo es lo suficientemente amplia como para permitir estas diferentes modalidades de intervención.

Etapa 1: "El instante de ver". La perspectiva de lxs que observan la escena

Una vez realizada la escena trabajamos con los espect-actores en una caracterización sobre la situación e identificando las relaciones de poder. A continuación, se transcriben algunas de las reflexiones representativas de lxs profesionales de la educación:

I: Bien, ¿hay una situación de incumplimiento de derechos o de opresión? ¿Qué ven ustedes?

O3: Yo creo que se borra finalmente, no sólo que se está incumpliendo lo que tiene que ver con la ley y con la posibilidad que cada uno tiene de decidir, sino que se borra la propia mirada de cada chico sobre sí mismo, eso es lo más fuerte. Porque es más importante qué dice el legajo que lo que dice el pibe.

O7: Por ahí cuando salió acá el tema de lo legal, yo quería interrogar un poco qué creemos que es lo legal dentro de una institución. Porque una de las cosas que nos pasó, cuando nos pasó exactamente lo mismo de la escena en una escuela real, fue preguntarnos por ejemplo si el registro era una cuestión legal, porque el registro es una cosa que tiene que ver sólo con el ámbito educativo, ahí podés nombrar a los chicos como la escuela quiere, no como está en el documento. Entonces descubrimos que la única traba legal es cuando el chico llega al momento del egreso y no le podemos dar el título si no hay un cambio de DNI

O4: La estructuración que tienen marcada los adultos es muy fuerte, por más que haya una ley, por más que haya derechos, es tan fuerte que uno no se puede correr.

I: Esto justamente aporta a pensar la importancia de poner en marcha el trabajo. qué es lo que resulta tan fuerte? Cómo aparece el rol de lxs adultos

A partir de la escena surgen reflexiones que permiten visibilizar que los logros en términos de derechos humanos en el plano jurídico interpelan a la escuela que "continúa reproduciendo formas de desigualdad al violentar los derechos ya consagrados del estudiantado" (Colectivo ovejas negras, Encuesta nacional Uruguay 2016: 3).Existiendo en Argentina una ley de identidad de género[45] que permite modificar el Documento Nacional de Identidad a las personas según su identidad autopercibida, en la escuela cambiar el nombre de la lista tiene trabas que según los EOE van más allá de lo legal. Faur (2015) menciona que en este tipo de ejemplos se ve claro como las transformaciones sociales y legales no siempre tienen un correlato en los cambios culturales y en las prácticas cotidianas en las instituciones. De allí que se torna trascendente revisar las prácticas a la luz de la legislación vigente.

[45] Ley Nº 26.754/12 Establécese el derecho a la identidad de género de las personas. Sancionada: Mayo 9 de 2012. Promulgada: Mayo 23 de 2012

De hecho, a la preceptora no le basta que Bryan le diga que no se reconoce como mujer, que Romina es un nombre que no lo identifica, ella recurre a una autoridad de mayor jerarquía, en este caso el director. No se trata particularmente de pensar el circuito en esta situación en particular, sino de como suelen ser tomadas las decisiones en la escuela habitualmente.

Preocupa a lxs profesionales que lo que dicen los papeles es más importante que la identidad autopercibida. De este modo la institución enseña cuales son las identidades que pueden existir en los papeles y cuáles deben ser silenciadas. Elizalde (2009:3) señala que "Conviene advertir, que la ansiedad de los adultos por ubicar y organizar las diferencias sexuales y de género dentro de un orden estable es, con frecuencia, resultado de la misma fuerza represiva de la heteronormatividad.". Es por esto que la puerta de entrada de "reflexión sobre nosotros mismos" se torna trascendente para poder hacer transformaciones. En este caso el dispositivo no solo habilita a que lxs profesionales se pregunten y analicen, sino que además a una integrante del equipo le toca interpretar el papel del alumnx trans. Esto genera un viraje de una forma de catalogar la vida de los chicxs como casos hacia el lugar de historias que interpelan.

A continuación, citamos otra parte de la reflexión de esta etapa del dispositivo:

O5: Me parece que hay poca capacidad de la escuela para ver cuestiones nuevas en cuanto a lo social (...) y cómo la escuela frente a esto empieza no a problematizar sino a verlo como un problema, una dificultad, enseguida ¿qué hacemos? tenemos que recurrir al equipo porque es algo que no lo podemos resolver.

O7: Igual lo que me parece que habría que preguntarles a las chicas (refiriéndose al grupo que propone la escena) *es, ¿qué fue lo que pasó con la familia?, porque si la familia cuando inscribe al alumno hubiera hablando en la escuela sobre la identidad del alumno, que si bien no coincide todavía con el documento, él ha tomado otra*

identidad, de la que le corresponde en el documento, quizás esta situación se le podría haber evitado a Brian.

O8: Una pregunta, cuando una familia viene a inscribir a una nena o un nene, ¿anda diciendo vengo a inscribir a mi nena y es heterosexual? Digo.

O7: No, no, es que no estamos hablando de un chico homosexual, estamos hablando de un chico que quiere ser llamado Brian, no que tiene una sexualidad homosexual sino que quiere cambiar de identidad. Entonces es obvio que la preceptora va a decir Romina Pedraza, si no sabe que quiere que le digan Brian Pedraza, ¿cómo adivina?

O10: Una preguntita, a mí me pasó una situación así de tomar lista y me dice fulanito, y era un nene, tenía un sobrenombre que se llamaba (...), entonces me dijo con vergüenza él, esta persona, "soy yo", y yo me sentí mal, después lo llamo a él y le digo, ¿qué pasa? Por qué no haces los trámites por esto. Traté de orientarlo, él ya tiene la posibilidad de poder decidir su sexo, poder decidir cambiar su identidad. Entonces me sentí en ese momento como que pude procesarlo, y los chicos, la mayoría de los adolescentes que estaban ahí, lo miraron como un bicho raro, entonces yo les dije: "¿qué pasa si yo digo que soy lesbiana y me gusta una mujer, ¿qué pasa?", les digo a todos. "No profe, no"-me dijeron-.

I: Esa es una situación puntual que viviste vos como docente, ¿no?

P10: Sí

Según lxs profesionales, la escuela no problematiza los dispositivos que dejan por fuera a lxs sujetos que no cumplen la heteronorma, sino que sitúa a lxs sujetos como el problema. La complicación no radica en la institución, sino en lxs estudiantes, que amenazan el orden establecido. "La institución opera concibiendo a ciertas condiciones sexuales y de género juveniles inquietantes no tanto como una cuestión de control social sobre estas diferencias, sino, precisamente, como una amenaza a que queden fuera de

control" (Elizalde, 2008:5). En vez de problematizar sus dispositivos, los modos de regular los cuerpos, los discursos, se identifica la situación como problemática, como forma de dejarla por fuera. Vendría a tener el lugar de "algo externo", que no es propio, el problema es de otrx. "Incluso, en ocasiones, el cuerpo docente que busca imprimir una forma de trabajo diferencial aborda el tema sólo por vía de excepción, exotizando la diversidad sexual y reforzando así su carácter extraño o inusual" (Colectivo ovejas negras, Encuesta nacional Uruguay 2016: 7). Elizalde (2009) menciona que, no hay lugar para habilitar la legitimidad y el estatuto de placer de experiencias no hegemónicas, ni para reconocer y operar sobre estructuras sexuales, familiares o vinculares diversas. Diferencias que, en cualquier caso, sólo se inscriben como "problema" cuando se vuelven demasiado "evidentes" o cuando su tematización resulta de algún de urgencia por su grado de tensión o conflictividad.

Se puede ver que en las intervenciones las interacciones entre los actores sociales, de hecho, el dispositivo por el modo en que está diseñado, habilita a repensar estas relaciones. Lxs integrantes de los EOE se preguntan por la ausencia del vínculo familia-escuela que, en este caso, podría haber acompañado a Bryan en la situación relatada. También al interior de la escuela las relaciones y la posibilidad de organización entre preceptorxs – directivos – EOE, parecen trascendente para poder repensar la situación. Alejándonos de una mirada ingenua en la potencia de organización entre actores sociales, se propone pensar estos vínculos en clave de relaciones de poder, esto permite delinear la importancia de hacer un "mapeo de actores sociales" que permitiría a lxs profesionales saber con quienes interactuar cuando ocurren situaciones que implican la protección de derechos de niñxs y jóvenes. Incluso caracterizar a las familias antes de proponer la intervención, dado que, en ocasiones, actúan vulnerando los derechos de lxs jóvenes.

Como se puede notar en los diálogos, el dispositivo permite que lxs profesionales recuerden otras situaciones concretas que vivieron y lo que sintieron. Se muestra como el trabajo con la escena aporta a salir del lugar individual. La situación pasa de ser

“inusual o extraña” a cotidiana, ya que muchxs vivieron similares y lxs profesionales pueden compartir, ensayar y equivocarse en escena para estar más preparadxs para sus intervenciones.

En esta escena queda claro que las identidades trans ponen en cuestión la división dicotómica de los géneros. La pregunta que se devuelve al grupo es ¿de qué modo se pueden iniciar acciones que aporten a transformar las prácticas cotidianas escolares que revisen la heteronorma?

Etapa 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena

I: ¿Cómo podemos transformar la escena?

P4: Estaba tratando, dentro de lo que es la escuela, que la escuela es una estructura, habría que pensar siguiendo un poco esa línea qué otro tipo de presentación puede realizarse que no tenga que ver con estar señalando por apellido, pero no es del ámbito de la escuela, eso no aparece digamos. (...), Claro, haciendo otro tipo de presentación que no tiene que ver con la escuela en general

I: A ver, ¿lo probamos?

Dos profesionales que llamaremos C y J, pasan a reemplazar al personaje de la preceptora para probar otro modo de intervención ante la situación identificada como problemática. Al ingresar al “escenario” se les asigna el elemento característico de la preceptora que en este caso es el cuaderno con el que toma lista.

Antes de empezar la escena C pide un pañuelo y forma un bollo, como si fuera una pelota. Comienza la escena con C y J caminando hacia el aula.

Figura 20. Dos profesionales pasando a intervenir la escena.
A la izquierda se puede observar a una de ellas con una pelota presentando el juego y a la derecha a lxs alumnxs jugando.

Descripción de la escena:

C- *Hola ¿cómo andan, bien? Empezando ¿no? Bueno yo soy Claudia*

J- *Yo soy Jimena, yo voy a ser la preceptora de ustedes durante este año*

C-*Las dos vamos a estar acá, así que bueno tenemos un montón de tiempo para ir conociéndonos. Pero ahora para saber un poco quienes estamos en el nuevo grupo se nos ocurrió un juego: yo voy a ir tirando* (mientras agarra la pelota) *y cada uno dice un nombre y dice quién es si está por primera vez en la escuela, si viene de viaje, como para tener una idea porque ¿Se conocen en la escuela?*

A-*No*

A2-*Algunos si y por ahí otros no. Si yo con ella*

C2-*Claro, bueno yo soy Claudia, soy preceptora, soy nueva también en la escuela. A ver…* (Tira la pelota a una alumna)

A1-*Yo soy Alejandra, tengo 17 años, me gusta la cumbia y vengo de San Fernando*

A2- *Yo soy Zulema, soy ama de casa y estuve mucho tiempo sin estudiar y ahora quiero ver si termino… (*Pasa la pelota)

J-*Perdón necesito que se presenten con nombre y apellido así yo les puedo ir poniendo presentes en la lista*

A3-*Carlos Cámola, 20 años*. (Le llega la pelota y rebota, risas y aún más risas cuando dice que tiene 20 años)

C-Bueno bienvenido

A4-*Tengo diez hijos, 50 años y dejé ya en 5to año, algo así y bueno estoy viendo porque quiero ser enfermera, viste que ahora la muni te da una beca me dijo mi vecina.* (Pasa la pelota)

A5-*Gisella Escobar, 18 años.* (Pasa la pelota)

B-*Bueno, último yo, Buen, mi nombre es Bryan Pedraza, tengo 17 años.*

C- *Bueno bienvenidos todos, ahora está por llegar el profe de historia e iremos conociéndonos. Y cualquier cosa bueno hablamos y se acercan.*

Etapa 2: Las emociones en escena a partir de la transformación

I: Le preguntamos primero a Brian, ¿cómo te sentiste?

B: Bien

I: ¿Cambió en algo?

B: A lo último (risas)

I: ¿Y cómo lo percibieron los demás que estaban acompañando?

A: Más distendido

Es interesante ver como una práctica que se transforma pensando en un estudiante trans, habilita a que todxs lxs estudiantes se presenten y cuenten algo de su historia. Se puede decir que, si las prácticas educativas no se adaptan a lxs sujetos que interpelan la heteronorma, no se adaptan a ninguno. En el taller 3 del GD un docente de bilogía se acercó a hacer una consulta aparte. Dijo en voz baja que él no sabía cómo adaptar las clases de educación sexual para un chico que estaba en silla de ruedas. Ante esta consulta conversamos que, no había que hacer nada "especial para este chico", si sus clases de ESI no contemplaban la posibilidad de que lxs sujetos sean diversos, puedan acceder al placer de modos distintos, necesiten o sientan de modos diversos, entonces sus clases no estaban incluyendo ni al chico de silla de ruedas ni a ningúnx otrx. Frecuentemente en las clases enseñamos contemplando una "sexualidad que debe ser" y no en relación a los cuerpos deseantes y sexuados presentes en la escuela. De hecho, en las presentaciones que se dan a partir del juego en la escena, se le da visibilidad a otras identidades que trans-forman lo que se espera de un alumnx en la escuela: Una alumna que dejó de estudiar y ahora quiere volver, una alumna con hijos, etc.

Esto nos lleva a varias reflexiones: ¿Quiénes son los sujetos con los que trabajamos y de qué manera aparecen sus voces, sus experiencias, sus cuerpos? ¿Qué propuestas de enseñanza concretas nos permiten que se hagan presentes? Aquí, en esta propuesta de transformación, se muestra que, no se trata de hacer una intervención como excepción a la regla establecida, sino una transformación que habilita a que ingresen las singularidades y las historias de lxs estudiantes, así como también las de lxs educadorxs. De hecho, en la escena también hay lugar para que la preceptora cuente que es nueva. "Tal vez, entonces, el desafío de nuestra tarea pase por propiciar intervenciones que

habiliten la interrogación por nuestro propio lugar y nuestra propia praxis. Por renunciar al objetivo de hablar por los y las jóvenes, o de escucharlos/as desde una supuesta ubicación autotransparente, como si nuestro lugar de autoridad pudiera ingenuamente detenerse por el solo hecho de entablar un diálogo con ellos/as desde un pretendido lugar de igualdad" (Elizalde, 2009:7). Una muy buena forma de habilitar que lxs estudiantes entren enterxs al aula, es que lxs educadorxs también lo hagan. "Sostenemos que entrar enteras/os/xs a las aulas, implica asumir profundamente nuestra condición de sujetos/as de género y nuestras sexualidades, pero también considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos" (Alonso et al., 2008:16).

Para transformar la escena las participantes eligen pasar de a dos. Esto, aunque no se ve en la escena, implica que hubo una charla previa, donde conversaron puntos de vista de la situación. Esta es una reflexión que surge de la puesta en práctica de los dispositivos, la necesidad de compartir posicionamientos y coordinar acciones por parte de los actores sociales. Esto posibilita también una protección, sobre todo cuando se inician acciones amparadas en la legislación vigente y en la promoción de derechos de lxs jóvenes, pero que en general suelen ser resistidas en la escuela: se sabe que las instituciones poseen pedagogías normalizadoras del género y la sexualidad dado que concibe a la adolescencia o juventud como un período crítico de la vida que exige especial supervisión del mundo adulto (Morgade, 2006; Elizalde, 2009; Platero, 2010).

Las profesionales proponen un cambio en el modo en que se toma lista, esta actividad permite separar a las identidades trans de la patología. Foucault (2008) afirma que la "sexualidad adolescente" es producida por una combinación de diferentes tecnologías que comienzan en una visión patologizadora (deseos irrefrenables, erotismo sin medir consecuencias) que debe encausarse y disciplinarse. De este modo, que Bryan haya podido decir su nombre coincidente con su género auto percibido en una clase donde no se habló solo de su situación, como si fuera un "caso patológico", sino que habilita a decir su nombre al igual que todxs sus compañerxs. Con este cambio en el

modo de presentarse lxs profesionales le permiten a Bryan ser nombrado. Esta modificación cobra entonces especial trascendencia y deja pistas importantes sobre modos de intervenir en muchos tipos de situaciones que irrumpen la vida de la escuela. De esto se trata, no de producir recetas de cómo actuar, sino de sembrar pautas, de tener la experiencia de haber probado intervenciones, que para lxs estudiantes en escena resultan, en sus palabras: *"más distendidas".*

Un aspecto importante de señalar es que la propuesta de transformación se sustenta en un cambio de dinámica de presentación basado en un juego. Centrándonos en las enseñanzas del currículo oculto, en particular las enseñanzas sobre las identidades y las sexualidades, pasamos de una escuela que enseña a callar y disciplinar cuerpos sexuados que no "encajan" en la separación dicotómica varones-mujeres a una escuela que en el inicio de las clases hace un juego para que cada persona se presente. Aquí aparece la didáctica y hay un traspaso al currículo explícito, donde el contenido se pone en práctica en una propuesta concreta. Hay un movimiento hacia "una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida" (Korol, 2007: 18). Cuando las profesionales piensan en armar el juego para presentarse, no saben que va a pasar en escena, esta actividad tiene ciertas pautas que proporcionan un borde, un límite para el trabajo, pero también posee una dosis de incertidumbre. Esta forma parte de los dispositivos que presentamos en esta investigación y la posibilidad de asumirla también es leída por lxs profesionales de los EOE que toman el riesgo y desde allí intervienen en la escena. Se alude aquí a una pedagogía curiosa, una pedagogía de la incertidumbre (Britzman, 1999).

Al comienzo del análisis de la escena nos preguntamos si el problema tenía que ver con la presencia de identidades trans, o con la existencia de dispositivos escolares que operan con categorías clasificadoras de los cuerpos en clave heteronormal. La transformación realizada en escena, genera alivio y modifica la situación dejando en claro la necesidad de revisar los formatos escolares. Este aspecto se amplía en el

siguiente apartado, que recoge las conclusiones de las dos escenas descriptas y su correspondiente análisis.

5. 4. Conclusiones a partir del dispositivo 2: sobre la potencia de lo no escolar

A partir del dispositivo puesto en práctica con el GD reflexionamos sobre los sentidos y significados que se le atribuyen al embarazo en la escuela. Por un lado, encontramos que tanto en el plano del currículo explícito como del oculto, en la escuela muchas veces se enseña que el embarazo es lo que hay que prevenir o evitar. A partir del dispositivo de teatro imagen, fueron apareciendo otras dimensiones del embarazo que podrían ser significativas a la hora de pensar tanto las situaciones que irrumpen la vida escolar como los contenidos del currículo explícito.

A partir del dispositivo puesto en práctica con el GEOE la ficción permitió el trabajo a partir de una escena con unx estudiante trans en la escuela media que con su historia interroga los modos en que los dispositivos escolares reproducen la heteronorma aportando a ensayar posibles transformaciones. La escena, nos acerca a pensar cuál es lugar para la diferencia en la escuela, revisando el papel de la institución en su rol de señalar cuanto se acerca o se aleja un sujeto a la norma (Lopez Louro, 1999). Entendiendo que estos señalamientos no se dan necesariamente de manera explícita, sino que se ponen en juego mediante mecanismos más sutiles, y por eso de alguna manera eficaces. Esto da cuenta de la necesidad de trabajar con dispositivos que permitan revisar estas ideologías puestas en acción, que denominamos ideologías prácticas. En este sentido el teatro nos ofrece la posibilidad de revisar este “hacer” motorizado por ideología. “La investigación del currículo oculto es un proceso de acción-investigación-acción en el que la comunidad educativa parte de su experiencia, identifica contradicciones, las reflexiona y analiza de manera colectiva y busca alternativas” (Maceira Ochoa, 2005:219).

En un sentido más amplio y más allá de las escenas puntuales que se analizan, se sostiene que dedicar tiempo para pensar las intervenciones en la escuela resulta trascendente. Lxs participantes se mostraron sorprendidxs al constatar que ante una misma situación, existen múltiples modos de intervenciones posibles. En este espacio se propuso una interrogación colectiva, representar, ensayar. Esta posibilidad de probar, detenerse y volver a probar permite tener nuevos elementos para actuar cuando las situaciones sorprenden y los sentidos comunes gobiernan. El trabajo presentado pretende reflexionar, no sobre cada situación que puede ocurrir, porque cada una es única, sino sobre los modos de intervenir en ellas. ¿Qué variables tener en cuenta? Surge entonces la importancia de la escucha, la posibilidad de preguntarse qué está pasando, de preguntarles cómo se sienten ya que esto puede dar a lxs profesionales pautas para actuar. También pudimos ver cómo existen dispositivos regulatorios desigualadores sobre los cuerpos según el sistema sexo genérico. Haber encarnado a los personajes o haber escuchado sus puntos de vista permite de alguna manera tener nuevas "pistas", otra información que puede guiar futuras intervenciones. Habilitar a lxs docentes a representar otrxs actores y actrices de la vida de la escuela, podría ayudar a que experimenten emociones y sensaciones que en general pertenecen a otrxs, o que han vivido cuando eran estudiantes, redimensionando la afectividad y la corporalidad en las situaciones de aprendizaje. En este sentido compartimos el interrogante de Morgade y col. (2011:30) "Hasta qué punto podría haber sido otra la escuela pública si hubiera reconocido que la transmisión del conocimiento se entremezcla con sensaciones y emociones contradictorias, si hubiera reconocido los vínculos sexualizados que se establecen entre las/los sujetos que circulan por la institución escolar." Se plantea aquí la importancia de que las situaciones dejen de ser "casos" aislados, corriendo a lxs cuerpos sexuados diversos del lugar de la patología y problematizando las situaciones para que habiliten a trans-formar la escuela. Desde allí las situaciones problemáticas se convierten en potencia para el aprendizaje, revalorizando la cotidianeidad escolar como espacio de interrogación, de investigación.

Mediante el dispositivo propuesto en este trabajo, se pone de relieve que los modos de intervención educan, enseñan acerca de qué se debe y qué no, qué está valorado y qué no se nombra. Encontramos que el dispositivo diseñado, permitió revisar enseñanzas del currículo oculto que lxs docentes reproducen habitualmente. Además, la modalidad de trabajo habilitó a incorporar dimensiones habitualmente silenciadas en la ESI, aportando de esta manera a la aplicación del nuevo marco legislativo.

Los resultados expuestos en este trabajo muestran la importancia de reconocer como lo que se pretende enseñar, además de ser declarado, necesariamente tiene que ser puesto en acción. Durante la evaluación del dispositivo, hacia el final del trayecto (ver anexo B), lxs participantes de ambos grupos de trabajo enfatizaron en el aporte a su formación profesional en las actividades de Teatro del Oprimido; incluso luego de varios meses de realizada esta práctica, resaltaron los interrogantes que habían surgido a partir de la puesta en acción del dispositivo (ver anexo B, encuentro 5). Esto nos lleva a reflexionar acerca de la pedagogía de las sexualidades. La ESI no es un listado de contenidos, ni es un tema a trabajar en una única unidad didáctica; por esta razón, tener en cuenta las enseñanzas implícitas y las dimensiones habitualmente silenciadas, en la metodología de trabajo, abre nuevas posibilidades. Aquí lxs docentes pudieron declarar lo que piensan sobre el embarazo, las identidades trans en la escuela, pero al involucrar los cuerpos a partir de una experiencia vivida, surgieron nuevas miradas: la posibilidad de interrogación allí donde gobiernan las certezas, la reflexión sobre las diferentes posiciones existentes por parte de los actores de la comunidad educativa, la incorporación de la dimensión afectiva en la resolución de una situación escolar, entre otras. En ese sentido el dispositivo planteado resulta novedoso para la formación docente en ESI ya que lxs profesionales atraviesen experiencias que luego les dan pautas para tomar decisiones en sus planificaciones y en sus prácticas.

El Teatro del Oprimido abre nuevas puertas. Permite representar diversos personajes de la escena educativa y trabajar desde lo afectivo. ¿Cómo se siente unx estudiante ante determinadas situaciones? ¿Qué efectos tienen en lxs sujetos las intervenciones del

profesorado? ¿Cómo se siente ser interpretando por personajes que responden a rígidos estereotipos? En este ensayo de personajes, discursos y cambios de roles, se propone abrirle un espacio a la duda, a hacer y deshacer, a dialogar. Desde aquí se abre paso a la revisión de las enseñanzas del currículo oculto y a las diversas formas de reproducción del sexismo en la escuela. Indagar sobre los cuerpos y las sexualidades nos permite a profesionales de la educación e investigadoras hacernos preguntas sobre nuestras prácticas y comenzar a reinventarlas. Trabajar con las diferentes dimensiones de la sexualidad y pensar como estas surcan y dinamizan las prácticas escolares, nos cede el paso para ir más allá.

En la puesta en práctica del dispositivo surge la necesidad de interrogar el formato escolar. Vecino (2017) en su investigación de doctorado se plantea la necesidad de revisar el formato escolar tradicional para aportar a pensar las condiciones desiguales de acceso y permanencia en la institución: "Focalizando la mirada sobre el formato escolar "tradicional" o qué condiciones estructurales del mismo obstaculizan o posibilitan la inclusión y la permanencia de la mayor cantidad de jóvenes en la escuela secundaria, especialmente de aquellos provenientes de las clases populares." Se retoma en esta línea, la noción de gramática escolar entendida como conjunto de principios y reglas que rigen las instituciones conformada por elementos como la organización del tiempo y el espacio, los modos de agrupar a los estudiantes, la organización de las materias, la carga horaria de las mismas arraigada en hábitos y en el modo de llevar a cabo las prácticas institucionales (Tyack y Cuban, 1995, en Vecino, 2017:45).

En las situaciones escolares trabajadas surge la reflexión sobre la gramática escolar a partir de historias concretas de jóvenes que cuestionan la hetero norma, jóvenes que se embarazan cuando la escuela no lo espera, entre otras historias. Las propuestas de transformación concretas que ocurren en las escenas interpelan diferentes elementos de la gramática, como los modos de intervenir frente a un conflicto, la manera de tomar lista, entre otras. Las preguntas que surgen de las escenas como ¿De qué otras maneras se puede tomar lista? ¿Cómo se lleva a cabo la reunión con las familias luego de un

conflicto? ¿Qué lugar tienen lxs estudiantes en este conflicto? Son trascendentes para motorizar dicha interpelación. El trabajo con las escenas permite entonces la reflexión sobre el formato escolar, en términos de examinar los mecanismos de inclusión-exclusión en clave de género. Si bien parece pretencioso afirmarlo ya que los intentos de transformación de los formatos tienen altos niveles de complejidad y resistencias "La posibilidad de contar con recursos materiales y simbólicos diferentes habilita también, interpelaciones distintas a un formato escolar que tampoco es inamovible." (Báez, 2013: 301)

En este sentido, también se puede pensar que el dispositivo interroga el formato escolar tradicional cuestionando lo que significa "hacer escuela" o cómo debe ser una situación de aprendizaje: ¿Se puede aprender actuando? ¿Se puede aprender lejos de los bancos y sin lapicera en mano? Hacer ficción otorga la posibilidad de ensayar y equivocarse, de moverse en el espacio y expresar emociones. "Lo *no escolar* remite a aquellas formas de habitar un tiempo (lenguajes, sensibilidades, ritmos) que escapan a nuestras estrechas visibilidades gestadas en la ilusión de un mundo a imagen y semejanza de las expectativas. Dichas formas no pueden aprehenderse desde subjetividades disciplinarias" (Duschatzky, 2013: 362). Por esta razón, desde el punto de vista metodológico el dispositivo presentado propone interpelar los modelos pedagógicos, poniendo a lxs docentes como sujetos activos y fundamentales a la hora de revisar la pedagogía de las sexualidades, explicitando qué se puede aprender haciendo teatro y dándole valor a la experiencia escolar como instancia de interrogación y aprendizaje.

La puesta en práctica del dispositivo arroja como resultado la importancia de indagar sobre la cotidianeidad escolar involucrado el trabajo desde el cuerpo, por su aporte a la revisión de las enseñanzas sobre las sexualidades del currículo oculto y nulo.

Capítulo 6: Las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: Ampliar y complejizar los modos de entender y vivir el cuerpo como aporte a la ESI

"No cuestionar la construcción de la menstruación como un flujo hecho meramente de partículas biológicas y marca natural de la diferencia sexual sería reproducir la escisión sexo (como naturaleza) y género (como cultura)". Tarzibachi, E. (2017)

"Visibilizar procesos biológicos considerados tabú como el parto o el ciclo menstrual era un gesto político: ostentar los genitales y violar el tabú de la sangre menstrual se configuran no sólo como estrategia estética para reivindicar la propia diferencia sino también y sobre todo como liberación del sentido de inferioridad y como símbolo de orgullo" Méndez, L. (2016).

Esa liberación y ese orgullo estuvieron intactos en la puesta en práctica del dispositivo en la escuela y durante la escritura de este capítulo.

6. 1. Introducción y marco teórico

Como venimos señalando en los diferentes capítulos, en este trabajo de investigación encontramos en la corporalidad un foco desde el cual indagar sobre la formación docente en educación sexual. Los diferentes dispositivos que se van exponiendo a modo de currículo en espiral, pretenden ir sumando elementos para complejizar y problematizar los modos de entender y de vivir el cuerpo en la escuela. Los dispositivos propuestos van tomando aspectos que intervienen en los planos del currículo oculto, explícito y nulo, con énfasis en alguno de estos.

En este capítulo exponemos la importancia de indagar sobre los modos en que la corporalidad se tematiza en la escuela. En este sentido, para poder conocer más sobre las ideas puestas en acción de lxs docentes, elegimos un proceso corporal, ya que

habilita a trabajar con sus especificidades, y también con regularidades en cuanto a las enseñanzas sobre el cuerpo en la escuela.

Nos centramos particularmente en las enseñanzas sobre el ciclo menstrual, entendiendo que es una temática que se enseña en la escuela y que nos permite estudiar la estrecha relación entre las enseñanzas sobre el cuerpo y las sexualidades.

A partir del análisis de los datos de campo iremos aportando a pensar los siguientes interrogantes: ¿Qué enseñamos sobre la menstruación en la escuela?, ¿qué silenciamos?, ¿qué suponemos que se sabe y no explicitamos?, ¿qué discursos y modos de interpretar el cuerpo predominan en las instituciones educativas?, ¿por qué algunas explicaciones quedan por fuera de la escuela? y ¿qué consecuencias tienen estas exclusiones?

6. 1. a. Las enseñanzas sobre la menstruación: ¿Qué se dice y qué se calla?

Generalmente, en la escuela podemos encontrar un discurso sobre la menstruación centrado en ciertos aspectos de la biología. Este lo podemos rastrear en los libros de texto donde se trata la temática: “el ciclo menstrual es un proceso que se extiende a lo largo de 28 días, aproximadamente, y durante el cual ocurre una serie de eventos que se repiten mensualmente. Involucra la acción de la hormonas hipofisarias y ováricas, cambios en los folículos ováricos y en la pared del útero” (Balbiano, et al.; 2010: 182). En los libros consultados (Barderi et al., 1998; Balbiano et al.; 2010, Gleiser et al.; 2014) no aparecen alusiones a la sangre con su color rojo característico, no se menciona que se libera a través de la vagina, ni aparecen imágenes del útero en el contexto del cuerpo, sólo esquemas que no aclaran el tamaño ni la ubicación de estos órganos. En las pocas páginas de los libros de texto de biología en las que se menciona el “ciclo menstrual”, tampoco se refiere a cómo las personas pensamos, sentimos y significamos la menstruación. Las explicaciones, en general, están asociadas a las concentraciones hormonales y a comprender en qué momento del ciclo ocurre la ovulación, con el fin de explicar la fecundación y la anticoncepción. Podemos afirmar así que existe una

asociación directa con la reproducción. “La definición que la medicina científica hace del ciclo menstrual (también) está restringida a su función reproductora: la menarca es el hito que transforma a la niña en mujer y posible madre, mientras que el sangrado mensual es un embarazo no producido” (Rohatsch; 2015:5). Explicar el ciclo menstrual con la finalidad de entender la fecundación podría resultar problemático dado que las personas menstruamos varias veces al año (con variaciones) y no nos embarazamos o lo hacemos pocas veces en la vida.

El discurso de los libros, en general, coincide con las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela y según Cardozo Delgado (2015:10) “lo enseñado en la educación formal no parece ser suficiente para comprender un proceso biológico lleno de complejidades. Los dibujos del aparato reproductor femenino y un círculo que explica un ciclo de 28 días en los pizarrones de escuelas y liceos, no logran una verdadera comprensión de qué es la menstruación, y quedan en el olvido de los alumnos como un conocimiento más de biología en general.” Para Rohatsch (2015:2) “este mensaje, ampliamente extendido y reproducido incluso por la institución escolar tiene su contraparte en un discurso cultural que señala a la menstruación como un fenómeno íntimo que debe permanecer oculto, contenido y silenciado.” Según Tarzibachi (2017:81), para formar parte del grupo de las mujeres hay que menstruar, pero al mismo tiempo, para ingresar al ámbito público, como éste es medido por la vara de las masculinidades hegemónicas, las especificidades de las mujeres deben ocultarse. Así, menciona “cada mes tenés que menstruar, pero debés hacer como si no menstruaras”.

Estas explicaciones escolares sobre la menstruación conviven con otras maneras de entender y significar este proceso. En la sociedad, en las familias, en los medios de comunicación, circulan una multiplicidad de significados. A partir de la revisión de bibliografía especializada podemos señalar que la menstruación es generalmente significada de manera negativa, como algo vergonzante y que debe ocultarse (Alarcón, 2005; Pessi, 2009; Gómez Sánchez, 2012, Tarzibachi, 2017). Estas ideas negativas sobre la menstruación sobreviven en los discursos, en las costumbres, en los mitos; en

lo que se dice y en lo que se calla. De esta forma, muchas mujeres aprendemos que la menstruación es una desventaja y que no hay que nombrarla. Por esa razón utilizamos eufemismos como "indispuesta", "esos días", "la regla", "la cosa", "estar mala", "la enfermedad del mes", "estar con esa bicha" (Alarcón, 2005:36), "días femeninos", "días difíciles" (Pessi, 2009:5). Además, nos apropiamos de reglas que no cuestionamos y que impactan en nuestros modos de vida como, por ejemplo: nadie debe notar que estamos menstruando, no se habla de eso delante de los varones, si hay dolor se toma un analgésico, no es agradable tener relaciones sexuales durante el sangrado, etc.

Según Cardozo Delgado (2015:2) "No debemos ahondar demasiado para darnos cuenta de que estamos rodeados de señales que muestran la menstruación como algo vergonzante. Ya en el Antiguo Testamento aparecen referencias sobre la menstruación relacionadas al asco, y a la mujer menstruante como inmunda." También se puede encontrar esta mirada negativa en diversos mitos populares: "Para otras culturas, la sangre menstrual tenía cualidades malvadas y perjudiciales para los hombres. Por ejemplo, según el Talmud si una mujer al comenzar su ciclo pasaba entre dos hombres, uno de ellos estaría condenado a morir; si, por el contrario, la mujer estaba terminando el ciclo menstrual, los hombres acabarían peleándose"[46] (Gómez Sánchez; 2012:374). Alarcón (2005:35) señala que "se han tejido numerosos mitos y tabús de los cuales los más frecuentes han sido aquellos que requieren aislamiento de la mujer menstruante, los que prohíben las relaciones sexuales en este período, los que prohíben preparar alimentos, sobre todo para sus parejas, los que consideran la sangre menstrual como un líquido peligroso o venenoso y los que le confieren poderes mágicos. En algunas culturas (cristianos ortodoxos) las mujeres menstruantes están excluidas de la comunión." Desde una mirada hacia la cosmovisión judeo-cristiana numerosos teólogos "han supuesto […] que la misma fisiología sexual femenina con su inmunda carga de menstruaciones y dolores, era consecuencia del pecado original" (Magli 1993:78 en Mendez, 2016).

[46] La traducción es propia.

En las publicidades también podemos encontrar estos discursos. Vemos que la menstruación no se nombra, la sangre no se muestra y lo principal es "que no se note". Cardozo Delgado (2015:7) investigó las publicidades y encontró que "todos los productos apuntan a ocultar el ciclo menstrual y todas las posibles manifestaciones tanto en el cuerpo como en el humor de las mujeres. (…) Entendemos entonces, que, si este tipo de aviso publicitario se mantuvo a lo largo del tiempo, es porque dichas parodias corresponden a un discurso naturalizado y estandarizado tanto en hombres como en mujeres, que no se opone a ese tipo de representaciones del ciclo menstrual."

De esta manera podemos ver cómo se le asignan significados a la corporalidad que afectan las experiencias de lxs sujetos y los modos de vivir el cuerpo. "La fuente de la cual las chicas reciben información sobre la menstruación va a incidir fuertemente en la manera en que experimentarán el ciclo. El modo y la profundidad con que se les explica el tema pueden generar dudas y ansiedades o, por el contrario, colaborar para que desde el inicio se entienda la menstruación como un proceso fisiológico que experimentan las mujeres sanas" (Rohatsch; 2013: 3).

Podemos decir que existe una construcción cultural de la menstruación, caracterizada por asignarle valores negativos y desvalorizantes, que en la escuela está presente fundamentalmente en el plano del currículo oculto, pero no forma parte de las clases y las actividades. Es decir que, en los recreos, en los patios, en los baños y en situaciones de clase diversas, se ponen en juego estos modos de significar la menstruación, sin estar explicitados como contenidos o propósitos de enseñanza, pero sin embargo dejan huella en los sujetos. "Las estrategias de ocultamiento que las chicas activan en sus hogares, se extienden también hacia el ámbito escolar. Esta necesidad de ocultamiento, primero, como medida para evitar las burlas y, segundo, porque entienden que los varones sienten asco y son groseros cuando se trata de hablar de la menstruación" (Rohatsch; 2013:8). Las tradicionales enseñanzas sobre la menstruación desde el modelo biomédico no aportan a problematizar la negatividad asociada a la menstruación y contribuyen a reproducirla. Tampoco lo hicieron las empresas de toallitas y tampones que

tradicionalmente se han acercado a la institución para hablar sobre el ciclo menstrual, ya que se centraron en las estrategias de higiene y ocultamiento del sangrado, dando explicaciones excluyentemente a las mujeres y realizando una *educación puberal no sexual* (Tarzibachi, 2017).

Para cerrar, podemos decir entonces que en la escuela la menstruación se enseña:

a) Desde un lenguaje experto que enajena a los sujetos de sus experiencias y del saber sobre su propio cuerpo.

b) En diversas situaciones escolares, en los recreos, en los baños, donde no se nombra y se oculta o es asociada como asquerosa.

c) A través de empresas que dan información mercantilizando los cuerpos de las personas que menstrúan.

De esta manera, la escuela aporta a reproducir la cultura menstrual hegemónica y no produce nuevos saberes ni colabora con el establecimiento de una mirada crítica, legitimando relaciones de poder encarnadas en los cuerpos.

Se trata entonces de retornar a la potencia que tienen las explicaciones biológicas en diálogo con la experiencia vivida, y la revisión de los significados que la cultura dominante le asigna. Desde este posicionamiento se diseña el dispositivo presentado en este capítulo. En los apartados que siguen se presenta un estudio cualitativo centrado en entrevistas a docentes, que aporta a profundizar en el conocimiento situado sobre lo que se enseña sobre menstruación en la escuela.

6. 2. Encuestas a docentes de Biología y Salud: recuperando los sentidos atribuidos a la menstruación como aporte al diseño del dispositivo de trabajo

Para comprender y aportar al conocimiento sobre las enseñanzas de la

menstruación en la escuela y al diseño de intervenciones para la formación docente en servicio, se elaboró un estudio cualitativo. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a partir de un muestreo de tipo no probabilístico. Se entrevistó a cinco docentes (tres mujeres y dos varones) de escuela media de las asignaturas Biología y Educación para la Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires, que se ofrecieron voluntariamente para participar. Las entrevistas se centraron en tres ejes:

1- Las enseñanzas sobre la menstruación y las estrategias didácticas que se emplean en la escuela.

2- Las representaciones sobre la menstruación y las vivencias de lxs docentes.

3- Las relaciones existentes entre las enseñanzas en la escuela y las vivencias de lxs docentes (similitudes o diferencias). Las exclusiones en la enseñanza de la menstruación y sus consecuencias, y la relación existente entre estas enseñanzas y la educación sexual.

Se entrevistaron a docentes en ejercicio insertos en diversas instituciones. En la siguiente tabla se encuentran los datos de lxs docentes entrevistados:

Docente	Instituciones	Materias que dicta
Camila	Bachillerato para adultos, gestión privada, CABA.	Ambiente y salud, educación para la salud y Biología.
Ana	Bachillerato popular para jóvenes y adultos.	Biología
Nicolás	Escuela media bilingüe de gestión privada en Núñez.	Biología en inglés y en español.
Sofía	Escuela media gestión pública. zona sur, conurbano bonaerense.	Cs. Naturales y Biología
Marcos	Bachillerato popular para jóvenes y adultos	Educación para la salud

Figura 21. Tabla con datos de la muestra de lxs entrevistadxs

Las preguntas establecidas para la entrevista semiestructurada fueron las siguientes:

1) ¿Enseñás menstruación o ciclo menstrual en la escuela?

Si la respuesta es sí: ¿Qué tipo de actividades realizás? ¿Podrías dar un ejemplo?

Si la respuesta es no: ¿por qué?

2) Ahora pensá en tu vida ¿Qué representa la menstruación? Hacé un dibujo que dé cuenta de ello. ¿Podrías explicar de qué se trata ese dibujo?

3) ¿Qué dimensiones o aspectos podrías decir que aparecen en tu dibujo?

4) ¿Algunas de estas dimensiones aparecen cuando enseñás el tema? (ver 1) ¿Cuáles? ¿Cuáles están ausentes?

5) ¿Por qué hay dimensiones que quedan afuera? ¿Considerás que se podría incorporar alguna de ellas?

6) ¿Cómo podrían ser incorporadas?

Se presenta a continuación el análisis de las entrevistas, donde se sistematizaron los dichos de lxs docentes en relación a la menstruación según los ejes planteados. Se entrevistaron a docentes en ejercicio y los nombres utilizados para denominar a lxs entrevistados son ficticios para resguardar su identidad. Para tener acceso a las entrevistas completas remitirse a anexo C.2

6. 2. a. Las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela

Si bien lxs docentes entrevistadxs pertenecen a escuelas de muy diversas características y atienden a población de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, encontramos muchas similitudes en el tratamiento del contenido. Lxs cinco presentan una secuenciación de contenidos similar, dándole lugar a la temática de la menstruación a continuación del trabajo con sistema endócrino o sistema genital y en general, lxs docentxs declararon no poder dedicarle más tiempo que el de una clase:

“*Generalmente es un tema que se ve después de sistema endócrino, nos metemos con ciclo menstrual. Tratamos de hacer como un paralelismo con otros mecanismos de regulación hormonal. Puntualmente trabajamos con las cascadas hormonales a partir de gráficos, usamos mucho un dibujo donde se hace un paralelo entre los niveles de hormona y el dibujo del endometrio” (Camila).*

Entre los contenidos y los tipos de explicaciones, encontramos que cuatro de lxs entrevistadxs seleccionaron contenidos y explicaciones propios de la biología, mientras que una docente – Sofía- presenta en su clase un diálogo entre los saberes de la biología, la experiencia de lxs alumnxs y la cultura:

“Lo importante es que puedan ver que si el libro lo explica así, cuadradito como está; vamos a aprender ese cuadradito, ese grafiquito que está en el libro pero tratando de entrar por lo que le pasa al cuerpo, por lo que me pasa a mí como mujer, qué tan verdad y qué tan mentira es este cuadradito perfecto (…) Sé que las chicas tienen muy poca noción de su cuerpo y les es completamente ajeno ese cuadradito de 28 días perfecto, donde suben y bajan hormonas, que transitando la vida femenina uno sabe que ese cuadradito no es así. Saber que, si una se siente mal, está ansiosa, su ciclo cambia. Tratar de hacer una lectura amena de que el cuerpo de la mujer no es el librito. Y también incluir a los varones”.

Sofía es la única docente que planea la enseñanza de la menstruación involucrando las experiencias y las emociones de lxs alumnos. Veremos en los ejes siguientes que podemos establecer una relación entre el tratamiento de la temática en el aula y la manera personal de entender la menstruación. Para otrxs de lxs docentes entrevistadxs, aunque no fue planeado, el diálogo entre los conocimientos biológicos, la experiencia y la construcción cultural, irrumpieron en el aula:

"Salió en un momento que un chico dijo en clase: - ¡Ay! Qué asco. Y me pareció importante trabajar sobre eso. ¿Por qué asco si es algo que es propio del cuerpo de la mujer? Y el chico dijo: - bueno yo me moriría si saliera sangre de la punta de mi pene. Entonces, conversando parecía que no era necesariamente asco, sino que se vincula más con la impresión. También salieron otras veces de otros chicos diciendo bueno, pero es algo que pasa, no te tiene por qué dar impresión. Y yo traté de llevar la conversación para ese lado de ¿Por qué es el asco?" (Camila)

"Muchas veces no lo habíamos preparado y terminamos explicándolo. Al principio nos pasaba eso, en el medio de la clase teníamos que explicar porque las pibas y los pibes nos preguntaban (...). La realidad es que es un tema que se trata, pero que muy informalmente y sin el tratamiento adecuado. No lo tratamos fuertemente. No nos ponemos el objetivo de que los pibes se vayan viendo esto." (Ana)

En estos casos, se refleja la necesidad que tienen lxs estudiantes de aprovechar a lxs adultos referentes para hablar del tema. Como venimos señalando, en la escuela muchas veces enseñamos un cuerpo escindido del sujeto, olvidamos establecer un vínculo con los cuerpos de lxs alumnxs con los que trabajamos. En este sentido es interesante mencionar el relato de Ana, que a pesar de plantear durante toda la entrevista una problematización de las enseñanzas sobre la corporalidad, a partir del relato de una actividad donde revisa las concepciones de cuerpo con lxs estudiantes; esta revisión no se refleja en la temática que estamos indagando.

En cuanto a la irrupción del "asco" en relación al sangrado menstrual, se puede afirmar, en base a la fundamentación teórica presentada en apartados anteriores, que este modo de significar el sangrado está presente en la escuela, pero que muchas veces no aparece en las clases, en relación a los contenidos planteados

para la enseñanza. De este modo irrumpen, porque no está incluido en la propuesta didáctica la posibilidad de revisar los significados. La docente reconoce la importancia de problematizar esa irrupción: ¿Por qué aparece el asco? Esta pregunta podría ser una puerta de entrada para revisar la construcción cultural de la menstruación.

Más allá de cómo estos otros saberes irrumpen en el aula, lxs docentes afirman enseñar casi exclusivamente los aspectos biológicos de esta temática y suelen asociar la menstruación con la ausencia de embarazo y con la anticoncepción:

"Que tengan los conocimientos básicos. Que es algo que se da de manera periódica, que se repite y después las fases del ciclo. La fase de crecimiento del endometrio y después la menstruación. Eso y la relación con quedar embarazada. En general trabajamos estereotipos de género, pero con menstruación no lo hacemos ni surge por parte de los estudiantes." (Marcos)

Explicar el ciclo menstrual con la finalidad de entender la fecundación podría resultar problemático dado que las personas que menstrúan lo hacen muchas veces al año (en promedio trece veces) y no se embarazan o lo hacen pocas veces en la vida. La menstruación es parte de la experiencia de muchas mujeres y varones, tengan o no relaciones sexuales, hayan estado embarazadas o no. Por otro lado, vincular fuertemente la experiencia de la menstruación al embarazo encierra la suposición de que todas las mujeres que menstrúan vivirán esta experiencia y en este sentido se visibiliza cómo actúan los estereotipos de género asociados a la explicación biológica.

Otro factor importante que se pone en juego cuando caracterizamos las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela se relaciona con las estrategias de enseñanza. Lxs docentes entrevistadxs declaran utilizar sobre todo las clases expositivas, los gráficos y algunas preguntas. Aunque señalan que la clase se

modifica cuando lxs alumnxs intervienen con burlas o comentarios:

"Es un tema que la verdad yo lo encaro de manera bastante expositiva, utilizando la aplicación del modelo de cascadas hormonales, salvo que surjan otras cuestiones (refiriéndose a los comentarios, burlas y asociaciones por parte del alumnado)" (Camila).

Sofía plantea que el humor, la escucha y el diálogo son fundamentales para poder trabajar sobre los significados atribuidos a la menstruación:

"A veces sale el humor, el típico discurso que hay socialmente; los chicos en el aula también lo repiten. Usan ese chiste para aplicarlo donde no va, pero trae a cuenta ese imaginario que hay respecto de que si estoy menstruando no me hables, y como si eso no tuviese atrás un montón de otras cosas que significa ser mujer y parte de una sociedad. Trato de traer todo eso, para poder hablar y porque cuando uno relaja en ese sentido, los chicos dicen lo que piensan (...). Trataba de llevar algo para que abriera el espacio para esto, pero no tuve que hacer demasiado esfuerzo, no es que los chicos no lo querían decir, en una charla informal medio graciosa, medio en chiste (...) más que una estrategia puntual, usé el diálogo y la escucha" (Sofía).

Aquí Sofía da cuenta de que, a partir de las burlas y chistes, hay una potencia para el trabajo en clase. Como se señala en el capítulo 3, la puerta de entrada "Episodios que irrumpen en la vida escolar" permite incorporar aspectos que habitualmente no integran el currículo explícito. A partir de las burlas y de "lo que dicen los chicos" se abre una puerta para revisar estereotipos de género. El modo en que se nombran y se viven los fluidos está atravesado y a la vez construido por un tamiz de género. No da lo mismo el semen, los fluidos vaginales o la menstruación[47]. Las consideraciones y

[47] Jaques Le Goff y Nicolas Truong (2005) dedican un apartado de su libro a presentar una historización sobre el tabú de la sangre y el semen. Mencionan que una de las razones que fundamenta la inferioridad de las mujeres en la

los modos de sentir, pensar y vivir el cuerpo están asociadas a la construcción de estereotipos y relaciones de poder. El fluido menstrual considerado como *"cosa de mujeres*" (Tarzibachi, 2017) no es entendido en la sociedad occidental del mismo modo que otros fluidos, sus especificidades están ligadas justamente a la pertenencia al universo de las mujeres. "Ni menstruar en público puede considerarse equivalente a que una niña se saque un moco —porque aunque ambas acciones sean públicas, aunque ambas remitan simbólicamente a lo sucio, la sangre menstrual moviliza referentes ligados a la sexualidad, a la fertilidad, a la impureza, a la contaminación, y no así el moco—; ni por mucho que se desee puede disociarse a "la mujer" —o al varón— de los contenidos culturalmente asignados a sus cuerpos y, por extensión, a sus identidades, en el marco de específicos sistemas de sexo/género" (Rubin en Mendez, 2016: 7). Thomas Laqueur (1994) contribuye con esta idea al describir las formas en que la construcción de la identidad femenina está interiorizada por normas enunciadas en discursos masculinos. El autor aporta a comprender en la práctica cómo la diferencia sexual inscripta en los hechos y en lo cotidiano es siempre construida por los discursos que la fundan y legitiman.

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la importancia de generar instancias con el profesorado para revisar los modos en que el cuerpo se tematiza en la escuela; en este caso aportar a problematizar la menstruación y desde allí revisar las enseñanzas. Para poder emprender este camino, consideramos necesario revisar las propias experiencias y los modos de entender el proceso corporal por parte de lxs docentes. Por esta razón la puerta de entrada "La reflexión sobre nosotros mismos", descripta en el apartado 3. 2. b, posee un papel fundamental. Como se

---

edad media deriva de sus menstruaciones. Si bien en este apartado nos referimos al modo en que se significa la sangre y el semen en la sociedad occidental actual, es importante reconocer que la construcción actual, posee una historia.

viene señalando, los valores, saberes y creencias en relación a un tema que se enseña, se ponen en juego, sean estos explícitos o no. Por esta razón incluimos el trabajo con los modos personales de vivir la menstruación. Presentamos a continuación un apartado en el que sugerimos un posible análisis.

6. 2. b. Las representaciones sobre la menstruación y las vivencias de lxs docentes

Para abordar este eje se les pidió a lxs entrevistadxs que hagan un dibujo representando lo que implica la menstruación en su vida. Esto trajo algunas resistencias. Algunxs dijeron que les costaba mucho dibujar o que no les gustaba y que les parecía que al fin y al cabo el dibujo no iba a representar lo que pensaban. En general se les respondió argumentando sobre la importancia del dibujo, dado que el conocimiento se pone en juego de otro modo y que podían agregar oralmente lo que quisieran para completar la información. La experiencia de pedir dibujos para comprender cómo piensa o cómo vive la corporalidad un sujeto, nos ha resultado muy provechoso en diversos estudios, ya que las personas suelen incluir en estas representaciones dimensiones y experiencias que no expresan oralmente ni por escrito.

Lxs cinco participantes incluyeron en sus dibujos dimensiones que no tenían en cuenta en la enseñanza. Aparecieron las emociones en primera fila, dando muchísima información sobre la relación entre el ciclo menstrual y las diferencias en el estado de ánimo y en el vínculo con otrxs; aparece la vida cotidiana, el placer, el dolor y el autoconocimiento. Además, se mencionaron diversos significados asociados a la menstruación construidos socialmente. Todxs lxs entrevistadxs expresaron que en su vida cotidiana aparecen estos modos de entender la menstruación.

A continuación, presentamos algunos dibujos junto a fragmentos de la descripción de estos por parte de lxs participantes:

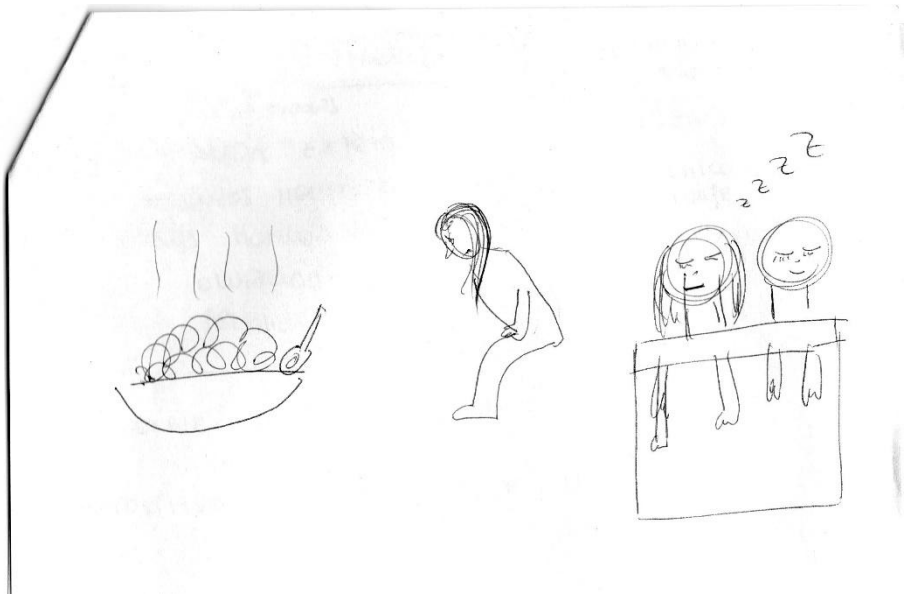

Figura 22. Representación de Camila sobre la menstruación. Entrevista 2/6/2015.

"La primera parte es un plato de comida, que está caliente porque me gusta que los guisos estén calientes. Un día antes de indisponerme tengo mucha mucha hambre, tengo como una necesidad irrefrenable de comer, mucho. (...) Por otro lado hay uno o dos días que yo tengo mucho dolor, entonces es un período bastante incómodo. Además, no me gusta tomar analgésicos, entonces suelo bancarme el dolor. Entonces acá soy yo tocándome la panza con ese dolor. Y por otro lado es un momento en el que ya mi marido lo sabe, no tenemos relaciones, por un lado, porque me incomoda un poco y por otro lado porque con el mismo dolor, no tengo relaciones porque me duele. Me duele mover toda la zona, entonces son días en los que se duerme" (Camila).

Ana toma como modelo una imagen que ya conoce, que refleja las cuatro fases de la menstruación con cuatro arquetipos de mujeres. Ella resignifica el dibujo, en función de su experiencia y le pone nombres propios a cada etapa: "libertad, seguridad, confusión y entre triste y liberada".

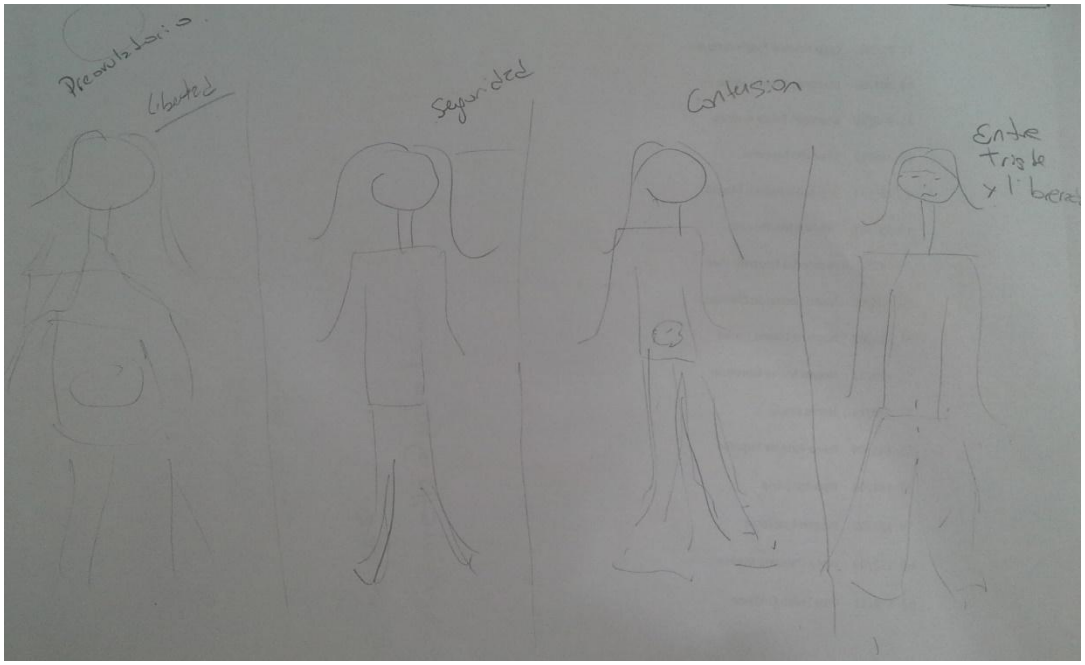

Figura 23. Representación de Ana sobre la menstruación. Entrevista 16/06/2015

Ana describe a partir de su dibujo:

"Para mí tiene que ver con los ciclos, Tiene que ver con una cuestión de sensibilidad. El estado de ánimo y esa cuestión de estar más sensible. A mí particularmente, me parece que te varían las percepciones de la misma situación y es todo como super interesante. Porque es como guau me cambia el punto de vista de la situación."

Sofía reclama 2 ó 3 horitas para hacer el dibujo y se ríe haciendo alusión a que es un tema del que tiene mucho para contar.

Figura 24. Representación de Sofía sobre la menstruación. Entrevista 9/6/2015

Ella relata sobre su dibujo:

"En principio hay una mujer, es mi vida. Esta cosa de entrar en conciencia con que somos mujeres y que eso significa un montón de cosas que no nos enseñaron. Estoy convencida que no se aprenden sabiendo los nombres de hormonas ni cuadritos. Yo dibujé un árbol, con raíces, me dibujé en ese árbol, ese árbol soy yo (...). Uno toma conciencia de su cuerpo, de sus estados, durante todo el mes, no sólo cuando está menstruando, entendiendo a la menstruación como todo ese ciclo, que nos hace tan distintas y que no saber leerlo, que no saber entendernos, nos trae un montón de otras cosas."

La menstruación aparece como algo positivo, que permite entender las

emociones y las necesidades en cada momento. Existe un reconocimiento de la relación entre el momento del ciclo, las emociones y los vínculos. Hay una entrevistada que señala la importancia de la conexión con su ciclo para disfrutar del presente. A pesar de aparecer el dolor, en todos los casos es rescatado el aspecto positivo del proceso. Estas representaciones se oponen a un imaginario social impuesto que, como se señaló en el inicio de este capítulo, posiciona la menstruación en un lugar negativo. Dos de las tres entrevistadas señalan que esta manera de comprender la menstruación, alejada de un imaginario social que establece que es algo que hay que esconder y medicar, es el resultado de un trabajo extenso, de realizar diversas lecturas y toma de conciencia de la experiencia corporal:

"Entonces fue esa y después otras situaciones de la vida, en relación a la maternidad, a los estados de salud (...) Y tuve que aprender, quizás a los cachetazos, a prestar atención a que ese ciclo no era solo esta cosa que había que saber, que si te sube tal hormona te pasa tal cosa y si te baja tal otra, cuadradito, con todas esas explicaciones, no me dejaba margen de hacer a mí."

Aparece como regularidad en los dibujos el componente subjetivo que habilita a que ese "cuadradito" que se corresponde con un modo pretendidamente universal de entender el cuerpo, se resignifique. Estos modos contra-hegemónicos de vivir los cuerpos menstruantes evidencian que dos de las entrevistadas tienen acceso a alguna de las vertientes del activismo menstrual. Según Rohatsch (2015), este activismo tiene diversas vertientes, pero el principal factor común es la lucha por desafiar al tabú menstrual y el interés por generar mensajes que hablen de la menstruación con un enfoque más complejo que el biomédico. En este sentido, se señala cómo estos saberes o modos de entender su ciclo y el sangrado menstrual se tornan importantes para la vida cotidiana, pero en general quedan excluídos de los conocimientos escolares. En este sentido, Méndez (2016:18) plantea una reflexión que en términos de esta investigación resulta trascendente: "Sustituir por un valor

positivo el valor negativo interculturalmente asignado al sexo que sangra quizás serviría para que algunas mujeres vivieran su menstruación como una fiesta cíclica, pero, aunque la sustitución se impusiera socialmente, ¿ayudaría a combatir la asociación mujer/naturaleza, o la reforzaría?, ¿ayudaría a erradicar la atribución de una naturaleza divergente en función del sexo?" De este modo, la autora recuerda la base epistémica que sostiene estos significados atribuidos a los cuerpos menstruantes, ya sean positivos o negativos y es el establecimiento de una relación jerárquica entre naturaleza y cultura. Donde la naturaleza puede ser moldeada por la cultura, transformada, pero es en última instancia la que posee mayor estatus ontológico. Este sostenimiento de la relación jerárquica garantiza la existencia de la supuesta base material, natural y neutra del cuerpo que muchas veces es utilizada para legitimar desigualdades. De este modo es importante revisar que estos nuevos modos contra hegemónicos de entender la menstruación, también son construcciones culturales y se deben reivindicar como tales.

Lxs dos varones entrevistados no aparecen en sus dibujos a pesar de que se interrogó por su propia experiencia sobre la menstruación.

Nicolás realizó el siguiente dibujo:

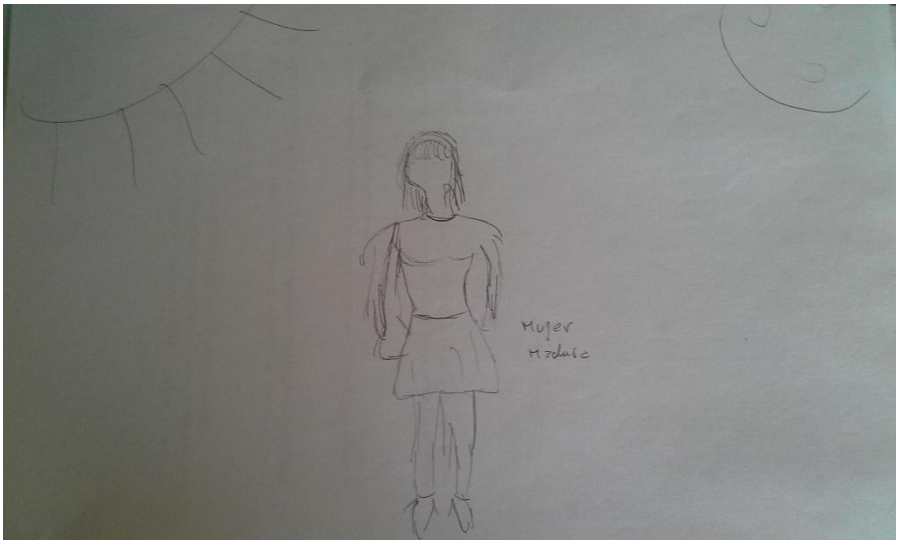

Figura 25. Representación de Nicolás sobre la menstruación. Entrevista 16/06/2015

Nicolás explica el dibujo con sus palabras:

"Es el inicio de la madurez- No te puedo hablar de la experiencia por qué no la tuve (risas) igual es distinto hablar de la menstruación con nenas, que solo tuvieron la primera, que con una novia (...) Cada mujer es distinta. Tiene que ver con los ciclos. Con la luna y el sol. Pero ahí ya me fui a la mierda (...) me puse *muy esotérico."*

Nicolás rescata en su dibujo aspectos vinculados a la correlación entre el ciclo menstrual y otros ciclos de la naturaleza, pero rápidamente se censura y afirma que se puso "esotérico". Esto muestra la existencia de ciertos saberes que están legitimados dentro de la cultura escolar. Hay una idea sobre qué conocimientos son legítimos y cuáles deben quedar por fuera. Aquí el currículo condensa relaciones de poder. Estos saberes "esotéricos" no tienen lugar en la escuela. No se trata aquí de la competencia entre los modos escolares de explicar el cuerpo, sino del establecimiento de un *arbitrario cultural* (Bourdieu y Passeron, 1972), donde ciertas explicaciones, en este caso desde el modelo médico hegemónico, se posicionan como únicas y excluyentes y

no habilitan la posibilidad de reflexionar e incluso cuestionar otras. El problema no son las explicaciones que conviven “en los márgenes” sino la imposición de un modo de entender (y por ende de vivir el cuerpo) como verdadero.

Marcos realiza el siguiente dibujo:

Figura 26. Representación de Marcos sobre la menstruación. Entrevista 26/06/2015

Mientras va dibujando tenemos el siguiente diálogo:

M: Me cuesta hacer un dibujo, porque me cuesta hacer lo que yo pienso. Las mujeres que tengo cerca sienten miedo a quedar embarazadas, embarazo y temor a quedar embarazadas.

I: Vos tratá de dibujarlo.

M: Dibujé una mujer embarazada, no estoy orgulloso de mi dibujo. Es lo que más aparece en mi vida, vinculado al miedo de las mujeres a quedar embarazadas. Tiene que ver con la femineidad, con el dolor también, con el asco

I: ¿A vos te genera asco?

M: No, pero es una representación

En estos varones la menstruación aparece como algo ajeno, salvo por algunos aspectos que los interpelan, como el miedo al embarazo, o el asco. Es peculiar que, al solicitarle un dibujo sobre menstruación, Marcos representa a una mujer embarazada. De hecho, parecieran aspectos contradictorios. Estos aspectos "esposa-sexual-sucio-pecaminoso vs. madre-asexual-limpio-puro, siendo la segunda posición la que se concibe como intrínsecamente buena. Una segunda posición en la que la menstruación, fluido sucio, fuente de impureza, pero también signo de fertilidad, no tiene cabida" (Méndez: 2016: 13). Si bien Marcos reconoce el "asco" como representación de la menstruación, este no es objeto de discusión en sus clases, ni soporte para revisar estereotipos de género. Como se viene diciendo, es necesaria una problematización previa de lxs docentes para, a partir de allí, revisar la enseñanza.

Hasta aquí podemos señalar los emergentes que surgen a partir de los dibujos y los saberes que se ponen en juego para explicar el ciclo menstrual. Observamos dimensiones que no fueron tenidas en cuenta en la enseñanza.

En ninguno de los dibujos aparece la sangre; esto parece coincidir con el mandato de ocultamiento. ¿A quién se le ocurriría dibujar la sangre? Méndez (2016:6), retomando a Agra (2014), señala que exhibir la sangre menstrual va "contra la prohibición de mostrar en público las marcas de la diferencia sexual y, por tanto, supone una transgresión, cuestiona las representaciones culturales y sociales de la feminidad".

El apartado siguiente se centra en la reflexión junto a lxs entrevistadxs de la relación entre los primeros dos ejes.

6. 2. c. Las relaciones existentes entre las enseñanzas en la escuela y las vivencias de lxs docentes

Como se desprende del apartado anterior, hay saberes que lxs docentes declaran importantes en su vida personal pero que por diversas razones reconocen que no se pueden enseñar en la escuela. Nicolás titula a estos saberes "esotéricos", Camila alude que los contenidos que son valorados en su escuela están armados en cuadernillos que no elabora, Ana menciona que en sus clases aún no se ha planteado el objetivo de enseñar estos conocimientos. Como en las entrevistas se encontraron diferencias muy claras entre el eje 1 y el 2, se les preguntó explícitamente: ¿por qué creés que estas dimensiones no están en tus clases?, ¿qué consecuencias creés que tienen estas exclusiones? Estas preguntas fueron surgiendo a partir de lo que lxs entrevistadxs plantearon. Ante estos interrogantes se vivió un clima muy reflexivo, donde lxs docentes se expresaron sobre las ausencias mencionadas y detectaron diversos obstáculos:

"No, claramente no están, y yo sé que no están. Pero ya te digo, me pasa que hay determinados temas en los que me siento un poco más armada para encarar lo emocional que otros. El tema de los anticonceptivos, por ejemplo, estuve leyendo bastante sobre el tema. En este caso, el tema emocional irrumpió en el aula. Pero bueno la verdad es que sí se podría pensar. (…) Necesitaría leer más y ensayar más" (Camila).

"Lo tenemos muy incorporado desde todo momento, que lo biológico sea tan cuantificable y que lo otro, lo más reflexivo, hace que lo biológico parezca una verdad más sólida. Estamos muy acostumbrados a los métodos científicos, a poder medir, cuantificar. Lo otro suena más raro, es más difícil de asimilar" (Marcos).

"Qué perdemos en la escuela cuando dejamos afuera todo esto, perdemos problematizar las relaciones sociales, en un proceso que tiene su base biológica pero que lo excede" (Marcos).

"Se pierde esto de que es una posibilidad, es un evento que nos posiciona delante de otras personas, con nosotros mismos. (...) Y la verdad es que sí, el cuadro de las hormonas podría ser una excusa para trabajar lo importante, las otras dimensiones, esto sí que los interpela. Ya el hecho de pensar que necesito armarme tal vez de otra manera, para poder trabajar así" (Camila).

Sofía muestra una coherencia entre los contenidos que enseña y los relatos sobre sus propias maneras de entender la menstruación:

"Esto del sentirse, si bien es un ciclo que nos permite la vida, es un ciclo que hay que aprender a equilibrar, a sentir, a ser una misma. Eso sí aparece en mi clase. Si bien en una clase lo explico, tratando de buscar las funciones de una hormona, en el discurso o en lo que yo intento transmitir y en lo que les pregunto a los chicos qué les pasa con estas cosas, aparece este dibujo que tiene que ver más, con la vida y con la experiencia propia que con lo que me va a traducir el texto del libro." (Sofía)

Estas reflexiones dan cuenta de la posibilidad de incorporar las dimensiones de la experiencia vivida y la afectiva poniéndolas en diálogo con la biológica. Además, nos muestra cómo a partir de esta transformación se asume a los sujetos sexuados, siendo la menstruación una experiencia corporal que se vive y siente. Particularmente Sofía parte desde esa premisa: Está ante sujetos que tienen vivencias y ella como docente también asume haberlas vivido. Esto la posiciona en otro lugar, permitiéndole establecer un diálogo con lxs estudiantes y habilita a resignificar los contenidos escolares.

6. 3. Consideraciones finales a partir de las entrevistas

Podemos concluir que, para la mayoría de lxs entrevistadxs, los aspectos negativos sobre la menstruación son resignificados. Ya sea por la conexión con otros ciclos como el de la luna, por la posibilidad de entender las emociones o por conocer y comprender el propio cuerpo, los significantes vinculados al asco, la vergüenza y el ocultamiento se ven opacados. Si volvemos al primer eje de análisis de las entrevistas mostramos que esta problematización o revisión de significados se da sobre todo en un sentido de la experiencia personal y no impacta significativamente en la enseñanza, salvo para el caso de Sofía. Esta propone que lxs estudiantes registren la experiencia sobre sus cuerpos y abre un espacio para analizar las burlas y los significados hegemónicos asociados a la corporalidad de las mujeres. "El conocimiento sobre el cuerpo humano para el alumno debería estar asociado a un conocimiento del propio cuerpo, con el cual posee una intimidad derivada de sus percepciones subjetivas, porque cada cuerpo es individual y único" (Tamamoni y Filho 2008: 307). [48]

En el caso de todxs lxs entrevistados, es notoria la necesidad de interpelar los saberes desde una base epistemológica que posicione el campo de la experiencia, de la construcción cultural y la historia de los cuerpos y la biología en diálogo.

Ante lo señalado, nos preguntarnos ¿por qué es tan difícil que estas enseñanzas lleguen a la escuela? Ana reflexiona hacia el final de la entrevista:

"Ante lo desconocido, siempre vamos a lo que es más fácil que es lo culturalmente aceptado (...) Trabajar con la experiencia y desde las emociones es un lenguaje completamente desconocido y como que se pierden y le pierden el respeto a la materia. Suena espantoso, pero parece chamuyo y lo dejan de tomar."

[48] La traducción es propia.

Es interesante que, en la escuela, se espera que se enseñen contenidos dejando por fuera la experiencia. Muchas veces involucrar en las situaciones de enseñanza actividades o preguntas que pretendan interpelar a lxs sujetos, no es lo esperado y genera resistencias también por parte de lxs alumnxs. Por esta razón hacer un salto representa un desafío. En este sentido, acordamos con las palabras de Scharagrodsky (2007: 15): "la cuestión es si el desafío toma cuerpo o no lo toma. Quizás valga la pena animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas." Particularmente, los saberes de las mujeres sobre su cuerpo fueron silenciados históricamente. Héritier (1996) se refiere en este sentido a las faltas que vivimos las mujeres: la privación del acceso al saber y la enseñanza generan la sumisión y, muchas veces, la adhesión completa de las mujeres a esa situación de sometimiento.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí se elaboró un dispositivo para generar intervenciones en el trayecto con el GD y obtener nuevos datos de análisis. A continuación, se presenta el dispositivo.

6. 4. Dispositivo 3: las explicaciones sobre la corporalidad en la escuela ¿Qué se enseña sobre la menstruación?

6. 4. a. Consideraciones metodológicas y propuesta de trabajo del dispositivo 3

Como se viene relatando, en el Encuentro 3 elegimos trabajar sobre la menstruación para habilitar a lxs participantes a indagar sobre las explicaciones y modos de entender la corporalidad y evaluar qué dimensiones y relaciones entre estas se establecen. Tal como se explica en el marco teórico de este capítulo, la menstruación aparece, en nuestra sociedad, como algo vergonzante y que debe ocultarse. De este modo, pretendemos confrontar en esta actividad la idea de que el conocimiento sobre el cuerpo es neutral y las explicaciones biológicas son suficientes para entender la corporalidad. Proponemos que lxs participantes se interroguen sobre las diferentes explicaciones. Se

espera que aparezcan las experiencias de lxs sujetos, los prejuicios, las construcciones culturales, etc., que conviven con las explicaciones biológicas de manera dialógica y no escindidas como se enseñan habitualmente en la escuela. La elección de la temática aporta a visibilizar los modos de significar los cuerpos menstruantes en clave de género aportando a revisar cuestiones que se ponen en juego cuando se explican otros aspectos de la corporalidad y su relación con la sexualidad.

Durante las actividades se registraron datos a partir de la grabación de audio, se tomaron notas de campo y se transcribieron los escritos de los grupos Para remitirse al registro completo ver Anexo B.1.

Se exponen dos actividades como parte del dispositivo que se presenta en este capítulo.

Actividad 1: Las enseñanzas sobre la menstruación

En esta actividad se trabajó en pequeños grupos conformados por docentes de distintas disciplinas. La intención fue que puedan responder más allá de los saberes disciplinares y la heterogeneidad de los grupos podría contribuir a este fin.

La consigna de trabajo que se le presentó al profesorado fue la siguiente:

Se les pidió a lxs docentes que se agrupen mezcladxs por disciplina y se les repartió una hoja con las siguientes consignas:

1) ¿Qué es la menstruación? Discutan en grupo y respondan para cada caso qué significados le otorgamos y qué explicaciones damos según varía el interlocutor y la situación.

    a) Alumnxs en la escuela

b) Hijx o familiar cercanx (sobrinx, primx)

c) Entre amigxs

2) ¿Existen diferencias entre las explicaciones? ¿Influyen los vínculos entre los sujetos que se comunican, en el momento de explicar los procesos?

3) ¿Cómo aparecen las cuestiones de género? (Según lo trabajado en el taller anterior)[49] ¿Qué significados se le atribuyen a la menstruación que tienen que ver con la idea de "qué es ser mujer"?

4) ¿Qué particularidades tienen las explicaciones escolares? ¿Qué mirada se prioriza? ¿Qué se deja afuera? ¿Qué consecuencias tiene?

Se estimó un tiempo de 1.30 h para la realización de esta parte de la actividad. Como objetivos se propone que lxs docentes identifiquen las nociones de la corporalidad que están ausentes o escasamente presentes en la escuela, que se aproximen a una mirada crítica sobre las concepciones de cuerpo reduccionista y que comprendan que los significados asignados a la corporalidad están atravesados por el sistema sexo- genérico.

Actividad 2: Los significados que se le atribuye a la menstruación en las publicidades

Para esta actividad, elegimos trabajar con publicidades, para incorporar al análisis la mercantilización del cuerpo. En palabras de Oliveira Matos (2007) hay cuerpos para vender productos y productos para vender cuerpos y en esta tensión los medios de comunicación construyen significado e interpelan las subjetividades y los modos de entender y vivir el cuerpo. Las publicidades seleccionadas muestran aspectos y modos diversos de representar los cuerpos menstruales. Interesó particularmente centrarnos en

[49] En la secuencia completa presentada en el anexo B se puede ver lo trabajado.

estas diferencias, ya que de este modo se puede aportar a visibilizar que a medida que pasa el tiempo y en diferentes culturas, las explicaciones y los significados varían. Además, estas publicidades generan emociones y sensaciones que conviven con las explicaciones biológicas. Se eligieron publicidades que mostraran la menstruación como algo que hay que esconder y mantener en secreto. Este enmascaramiento de la sangre menstrual les ha permitido a las mujeres acceder al ámbito público bajo la medida de lo masculino. En este sentido, la tecnología menstrual – toallitas y tampones- habilitó a las mujeres a mostrarse "sin que se perciba" la menstruación. La liberación femenina implicó acceder al ámbito público, negando especificidades de los cuerpos de las mujeres. En este sentido las llama tecnologías femeninas y no feministas dado que ayudaron a esconder los cuerpos menstruales considerados como patológicos y disfuncionales para hacerlos pasar como saludables. Las toallitas y los tampones permiten esconder el sangrado menstrual y hacerse pasar por cuerpos entendidos como "saludables" y "normales" entendiendo el cuerpo de los varones Cis como modelo. Esto se correlaciona con el modelo androcéntrico de la sexualidad descripto en el Capítulo 1, donde se especifica que las especificidades de los cuerpos de las mujeres no son tenidas en cuenta para el cuidado del cuerpo y la salud.

Se selecciona también la publicidad "The camp Gyno" que muestra la menstruación como algo que empodera a las mujeres, hace explícita las emociones como el dolor, la impotencia, la incertidumbre y muestra la experiencia de la primera menstruación. Estos modos diversos de presentar la menstruación nos permiten interrogarnos con lxs docentes acerca de los modos hegemónicos de explicar la corporalidad, los modos en que cada unx la entiende y como elige presentarla en sus prácticas de enseñanza.

Para realizar la actividad se planteó la siguiente consigna:

En un plenario general se propuso observar las siguientes publicidades sobre toallitas y tampones y luego trabajar grupalmente los siguientes interrogantes:

Publicidad 1: Evax: "Lo más parecido a no tener la regla" (Toallitas). España, 1989. Link: http://www.youtube.com/watch?v=nyoR2-Mlw94

Breve reseña: La publicidad comienza mostrando una mujer joven que responde al modelo de belleza hegemónico. Está vestida de blanco y se sienta en una cama con sábanas blancas, mientras lo hace muestra una toallita y dice, como sugiere el título de la publicidad: "Lo más parecido a no tener la regla".

Publicidad 2: Kotex: "Viví tus reglas". (Toallitas). Argentina, 2014. Link: https://www.youtube.com/watch?v=5MftUtdEkBc

Breve reseña: En la publicidad una voz en off declara que el 75% de las mujeres "tiene miedo a mancharse" por eso enumera reglas (ejemplificadas por diferentes mujeres jóvenes y esbeltas): como por ejemplo vestir siempre de negro, revisarse a cada rato, entre otras. Si no se quiere seguir las reglas, la propuesta para perder el miedo, es usar "Kotex".

Publicidad 3: Tampax Pearl: "Este verano mójate". (Tampones). España, 2013. Link: http://www.youtube.com/watch?v=r0qIedxnBNw

Breve reseña: En la publicidad una mujer que responde al modelo de belleza hegemónico (alta, esbelta, blanca, pelo largo) viste un traje de baño enterizo verde esmeralda, haciendo juego con sus ojos. La publicidad transcurre en una pileta. Ella, antes de tirarse, le enseña a un varón que la está mirando, cómo se pone un tampón, gracias a un pequeño dispositivo que presenta el producto para ayudar a introducirlo. Luego de mostrarle con su mano cómo se hace, se tira a la pileta y declara: "este verano mójate".

Publicidad 4: HelloFlo: "The Camp Gyno" (El campamento ginecológico). (Tampones) Estados Unidos, 2013. Link: http://www.youtube.com/watch?v=0XnzfRqkRxU

Breve reseña: Esta publicidad protagonizada por una niña de unos 10/11 años presenta un salto frente a lo que en general se puede ver en las publicidades de tecnología menstrual. La niña menciona que era una chica sin popularidad hasta que "le viene el período". Entonces ella funciona como una guía para toda la comunidad de chicas. En sus palabras "la Juana de arco del campamento". Allí aparecen niñas sufriendo dolores menstruales, aprendiendo a ponerse tampones y hasta hacen una "menstruation demostration" que es una demostración en la que a una muñeca le sale kétchup entre las piernas mientras las niñas observan. En este caso llama la atención, en contraste con lo que se observa habitualmente (ver apartados en marco teórico), que se analoga la sangre con un fluido de color rojo. La publicidad finaliza cuando a las chicas les llega una caja con tampones de la marca "Helloflo", con todo lo que una chica necesita saber. Es así que la niña protagonista de la publicidad vuelve a perder su popularidad.

Interrogantes que se propusieron a partir de las publicidades para el trabajo grupal:

a) ¿Qué significados se le atribuyen a la menstruación en las publicidades? ¿Qué diferencias encuentran entre estas?

b) ¿Cómo son las mujeres que aparecen en las publicidades?

c) ¿Cómo son los modelos corporales de las mujeres que venden productos?

d) ¿A quiénes están dirigidas las publicidades?

e) ¿Cómo se relacionan los modos en que se significa la menstruación y los estereotipos de género impuestos?

La actividad tiene una duración estimada de una hora y se proponen como objetivos que lxs docentes se aproximen a una mirada crítica sobre las concepciones

reduccionistas de cuerpo, comprendan que los significados asignados a la corporalidad están atravesados por el sistema sexo- genérico e identifiquen el modelo de cuerpo impuesto por las publicidades.

6. 5. Análisis y resultados del dispositivo 3. Revisar las enseñanzas sobre la corporalidad: los modos de explicar la menstruación

Durante las actividades, se necesitó dedicar más tiempo que el planificado, debido al debate que suscitó. Esto dio cuenta de la necesidad del grupo de profundizar en el trabajo con la temática. Se presentan a continuación los datos obtenidos durante la puesta en práctica del dispositivo junto al análisis. Los datos pertenecen a las respuestas a la actividad 1 presentadas por escrito por los diferentes grupos de trabajo (denominados con letras). Cada grupo estuvo conformado por docentes de distintas disciplinas y tenía entre 4 y 6 participantes. Además, se presentan los diálogos ocurridos durante las discusiones, que fueron registrados con grabador al pasar por los grupos. Para ver los escritos y los diálogos completos de la actividad remitirse a anexo B.1, actividad 3.1, 3.2 y 3.3.

Para empezar, se presentan algunos fragmentos de los escritos de los grupos que dan cuenta de que, al imaginar interlocutores diferentes, varían las explicaciones. Particularmente en dos de los tres grupos se habla de la diferencia de vocabulario que se utiliza:

"Con los alumnos la información es específica con apoyo teórico, anatómico y fisiológico. Se dan definiciones; con los hijos hay un diálogo más familiar y vocabulario cotidiano. (...) Estas diferencias entre explicaciones se deben principalmente al vocabulario y a los acercamientos físicos entre las partes que tienen la conversación" (Escrito Grupo A).

"Con los familiares existe el afecto más cercano y de acuerdo a la edad se adapta el vocabulario y la cantidad de información, contamos nuestras vivencias. En el caso de

un familiar o hijo no se utiliza un vocabulario tan específico, como con los alumnos. (…) Existen diferencias entre las explicaciones, que varían según la edad, sexo y los vínculos entre los sujetos" (Escrito Grupo B).

Como se viene señalando, en términos didácticos para poder construir modelos teóricos, como podría ser en este caso el ciclo menstrual desde el enfoque biomédico, es fundamental tender puentes con los modos de entender de lxs alumnxs.

Utilizar lenguaje experto para hablar de los cuerpos sin buscar puntos de contacto con lo que piensan y sienten lxs alumnxs, se aleja de la consolidación de *aprendizajes significativos* (Ausubel 1976). Además, el uso de lenguaje científico, con pretensión de neutralidad, tiende a objetivar el cuerpo y a darle legitimidad a las desigualdades. De aquí la importancia de que lxs docentes reconozcan que en la escuela se utiliza un lenguaje específico para enseñar la menstruación, pero que en casa se utilizan otros modos. Según Bourdieu, este puede ser un modo en que en la escuela se construye violencia simbólica: "uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que, consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y artes populares o todo lo que enseña la "escuela de la bruja y el pastor") y formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.)" (Bourdieu y Passeron, 1972:20). Enseñar sobre la corporalidad solamente desde el lenguaje científico podría ser más cercano y comprensible para ciertos sectores de la población que para otros. Además, la escuela jerarquiza los saberes, donde la experiencia sobre el cuerpo, propia o del grupo o familia cercana, tiene escaso o poco valor.

En principio se recupera en estos ejemplos y durante otros que se irán desplegando, que lxs docentes pueden reconocer que la escuela enseña la menstruación desde el modelo biomédico, pero este convive con otras explicaciones y por ende no es único. Esta problematización permite comenzar a revisar la enseñanza.

Otra de las cuestiones que se encuentra en los registros tiene que ver con la ausencia de las emociones cuando se enseña la corporalidad en la escuela. En el ejemplo anterior, se ve cómo se resalta la diferencia dejando por fuera de la escuela lo afectivo. En este sentido, Rohatsch en su investigación encuentra que "el primer mensaje que reciben las chicas acerca de la menstruación es que se trata de un proceso meramente biológico y muchas veces se utilizan términos que las chicas no logran entender. Esto implica, en primer lugar, que no se habla con ellas de la menstruación como experiencia psicosocial ni emocional y, en segundo lugar, al relacionar la menstruación con el inicio de la fertilidad y la posibilidad de quedar embarazadas, se suma un nuevo miedo / responsabilidad / ansiedad: evitar el embarazo no deseado" (2013: 4).

Esta ausencia de la dimensión afectiva no sorprende ya que, como se señala en esta investigación, es una de las dimensiones de la ESI que más resistencias tiene. Según el informe que realiza Faur (2015) "se mencionan como contenidos que no se abordan (o que sólo se lo hace de forma esporádica) el reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad y sus cambios, la valoración y el respeto de la afectividad (…)." De todas maneras, en la escuela puede que las experiencias personales y algunas emociones como la vergüenza, irrumpan por fuera de las actividades planeadas. Esto se ve por ejemplo cuando el grupo C relata un ejemplo, a partir de sus experiencias como docentes:

"En una situación escolar, en un primer año las alumnas reunidas en grupo dialogaban sobre este tema tratando de darle una explicación. En última instancia se acercaron al docente para preguntarle sobre ello a través de una pregunta escrita. Esto

denota vergüenza a la hora de consultar sobre el tema. Ellas preguntaron: ¿Por qué a algunas chicas les viene más que a otras?, ¿por qué duele tanto?"

Este grupo de chicas da cuenta de la necesidad de hacer preguntas por fuera de las enseñanzas escolares habituales. En relación a lo que se describe en la sección introductoria de este capítulo, se puede afirmar que en las clases se habla de un "sangrado normal", pero que en general no se habla de cuerpos-sujetos diversos que pueden experimentar sangrados diferentes y con sensaciones corporales varias. Estas chicas con su papelito, de alguna manera irrumpen con las dimensiones habitualmente silenciadas, aunque con vergüenza y "en voz baja". Este hecho posiciona a lxs docentes en un lugar de referencia, la existencia de este papel con preguntas es un reconocimiento como adultxs. La actividad propuesta permite reflexionar sobre la importancia de incluir estas preguntas, porque si no están se corren riesgos: ¿Todas las chicas se animarán a mandar papelitos con preguntas a sus docentes? Como se viene diciendo en esta investigación, interesa particularmente la escuela, por su potencial papel democratizador del conocimiento y, en este sentido, si la escuela no habilita a explicar y entender lo que les pasa a lxs chicxs, reproduce desigualdades, ya que el conocimiento sería solo para aquellxs que, tuvieran acceso por otras vías.

Esta necesidad de incluir preguntas que no estaban contempladas en la consigna podría denotar una falta de espacio para incluir los propios interrogantes, así como también un empoderamiento como actores sociales activos en la escuela. Podemos pensar en ambas, a partir de lo que describe el grupo C. Este incluyó en su escrito una sección que llamaron *"preguntas para pensar"* el cual no estaba presente en las consignas.

En esta sección incluyen algunos interrogantes como, por ejemplo: *"¿Por qué se personifica a la menstruación?: -no le viene- como si se tratara de una persona y -Andrés-. ¿Qué es mejor?, ¿hablar de lo explícito de la menstruación como sangrado como algo que asuste al adolescente, o no hablar y esperar a que se lleve un susto?"*

Estas preguntas dan cuenta de que lxs docentes están comenzando a pensar los significados culturales y la importancia de las enseñanzas sobre la menstruación por su alto impacto en las experiencias corporales (por eso hablan de susto ante la ausencia de información). Rohatsch (2013), a partir de su investigación en la que entrevista a chicas de entre 12 y 15 años sobre su primera menstruación, afirma que entre las niñas predomina una valoración negativa sobre la menstruación, construida principalmente sobre el tipo de información que reciben y sobre el modo en que les es brindada. La autora señala que la fuente de la cual reciban información incide fuertemente en la manera en que experimentarán el ciclo.

Por esta razón, las preguntas del grupo C que irrumpen en el presente dispositivo son fundamentales para aportar a lxs docentes a revisar sus prácticas. Se considera que la inclusión de esta sección da cuenta de las reflexiones que lxs docentes vienen realizando durante todo el proceso y que fueron adquiriendo una mirada reflexiva que se puso en práctica también durante esta actividad, incluso aunque no fue solicitada. Siguiendo la línea de lo que plantea la autora, si lxs docentes incluyeran este espacio para problematizar la corporalidad y particularmente la menstruación: ¿Incidiría en el modo en que lxs jóvenes experimentan el ciclo y el sangrado? Esto habilitó a reflexionar sobre la posibilidad de incluir una sección *"preguntas para pensar"* en el dispositivo, en futuras intervenciones.

El grupo C declara: *"A los alumnos se les da una explicación básica, se habla de la concepción, lo que lleva a hablar del uso de métodos anticonceptivos y prevenir las enfermedades de transmisión sexual."* Si bien este dicho confirma lo que se viene señalando en relación a la asociación entre menstruación y embarazo, la reflexión a modo de explicitar las enseñanzas escolares sobre la menstruación da cuenta de la potencia del dispositivo.

6. 5. a. Menstruar no es igual a ser mujer

D4- *"(...) cambia totalmente, no es el cuerpo de un nene, sí, obviamente, estos que decías de las nenas de 11 años con calcitas, un cuerpito, vos me decís que tenés alumnas de 12 años que parecen, desarrollan un cuerpo."*

D2- *Pero me parece que a partir de este proceso donde ya la chica ya tuvo su menarca, ya hubo un crecimiento también de su mentalidad, de su conocimiento, ella evolucionó"* (Conversación entre D2 y D4 durante la discusión en grupos).

La menarquía (primera menstruación) fue considerada históricamente y por diversas culturas, como un pasaje de "niña a mujer" que adosa prácticas de control del cuerpo para tornarlo femenino a partir de un pasaje considerado "natural" (Tarzibachi, 2017). La menstruación es asociada a la fertilidad y esta, a la posibilidad (o mandato) de ser madre. La menarquía es una bienvenida al mundo reproductivo y desde allí una entrada al mundo de las mujeres *(ella evolucionó)*. Hacerse mujer supone poseer un cuerpo potencialmente reproductivo: "Menstruar pasa a ser un rasgo de pertenencia al conjunto de las mujeres, un grupo que suele autoproclamar su pureza identitaria por la exclusividad de tener un cuerpo biológico-reproductivo" (Tarzibachi, 2017:25).

Se establece que: Menstruar = fertilidad = deseo de maternidad = ser mujer (heterosexual). Estas relaciones están sustentadas en una supuesta materialidad del cuerpo: "menstruar". Pareciera que pertenecer a la categoría mujer (o varón) es indivisible de su relación con la materialidad del cuerpo. A esta relación la denominamos esencialista. González Del Cerro (2017) señala que bajo la mirada esencialista se asume que lo que fundamenta la identidad de género y el deseo sexo-afectivo de las personas es una supuesta esencia inmodificable, esencia que se evidencia en el dato genital y en este caso podemos hablar de datos en los órganos genitales

internos[50] de las mujeres, como pueden ser el útero y los ovarios o procesos como la ovulación y el sangrado periódico. Desde este paradigma el cuerpo es el estado más puro. El cuerpo pasa a ser una manifestación incuestionable de "la fuerza de la voluntad material".

El Grupo B declara*: "Culturalmente se considera la menstruación con el hecho de ser mujer y procrear. En el concepto actual, ser mujer no implica necesariamente ser madre. Hay muchas mujeres que no desean o no se sienten capacitadas para serlo o no pueden fisiológicamente."*

Esta reflexión da cuenta de un cambio en relación con los modos en que en los primeros talleres se consideraba el cuerpo. El cambio es trascendente ya que, como se viene señalando, la asociación entre la materialidad del cuerpo y el destino pueden tener un alto impacto en la legitimación de desigualdades. Por esta razón es importante limar las asperezas entre este cuerpo biológico y el cuerpo social. El cambio de mirada habilita a poner en diálogo los campos (la biología y las ciencias sociales) y se transforma en una potencialidad para hacer educación sexual. Fausto Sterling relata que "la mayoría asume que existe una división fundamental entre naturaleza y crianza, entre los «cuerpos reales» y sus interpretaciones culturales. (…) Nuestras experiencias corporales son el resultado de nuestro desarrollo en culturas y periodos históricos particulares. Especialmente como bióloga, quiero concretar el argumento: a medida que crecemos y nos desarrollamos, de manera literal y no sólo «discursiva» (esto es, a través del lenguaje y las prácticas culturales), construimos nuestros cuerpos, incorporando la experiencia en nuestra propia carne" (Fausto Sterling, 2006: 37).

"Podemos encontrar que la menstruación está ligada a la idea de ser mujer. Y esto plantea un problema con respecto al género, ya que el rótulo mujer solo se basa en lo

[50] Nótese que no se nombra como "aparato reproductor" para evitar la noción mecanicista que subyace a la idea de "aparato" y para evitar la finalidad excluyentemente reproductiva que subyace a "reproductor".

biológico, dejando de lado las cuestiones de género que remiten a la identidad de género" (Escrito Grupo C).

En este sentido, es lícito preguntarse: ¿Todas las mujeres menstrúan?, ¿hay varones que menstrúan?, ¿menstruar implica tener deseo de ser madre? Responder estas preguntas es fundamental para derribar la tesis esencialista. Hay mujeres que menstrúan y hay otras que no. Depende de qué criterios utilicemos para definir a las mujeres. Corriéndonos de la dicotomía impuesta y eligiendo una posición donde "no se nace mujer, se llega a serlo" (Beauvoir, 1981) ser parte de este grupo no depende de la presencia o ausencia de útero ni del sangrado menstrual. Esto no quita la importancia de entender a la menstruación como una experiencia en la vida de un gran porcentaje de mujeres y algunos varones. Por esta razón es importante también poder leerlo en esta clave. El ciclo menstrual no es sinónimo de maternidad ni de deseo de ser madre, como se señala en el apartado anterior; este ciclo (menstruación-ovulación) es vivido por las personas menstruantes cotidianamente y solo pocas, o ninguna de estas, están asociadas a la reproducción, lo que lo torna algo importante a revisar no solo en los contenidos y las actividades sino también en las secuencias didácticas, en las que se ubica el ciclo menstrual únicamente en las clases de biología y relacionado con las hormonas, la anticoncepción y la reproducción.

Para cerrar el análisis de la actividad 1 se cita al Grupo B: *"Las explicaciones escolares son específicamente conceptuales, el conocimiento es lo que se prioriza. Se deja afuera la vivencia, lo práctico, el ser parte de ese conocimiento. Muchas veces los alumnos no incorporan ese conocimiento, aunque nos esmeramos en darlo".*

Esta reflexión da cuenta de un nivel de apropiación de los objetivos; lxs docentes están atravesando una instancia formativa donde se trabaja desde la vivencia, desde la práctica y con sus propios saberes para, desde allí, construir conocimientos. Es así que los saberes puestos en juego cobran otra potencia. Lxs docentes se van apropiando de estos aprendizajes sin necesidad de que se los declare.

Consideramos que esta reflexión es un paso fundamental en la transformación de las prácticas docentes y un aporte para revisar la pedagogía de las sexualidades, donde el cómo de la enseñanza es trascendente.

6. 5. b. La revisión de publicidades en la escuela: salir del "closet" de la menstruación

En este apartado analizamos datos de campo que provienen del registro de los diálogos que surgieron a partir de la actividad 2. Estos se realizaron en un plenario general a medida que se pasaban en una pantalla las publicidades descriptas (ver anexo B.1 actividad 3.2).

El trabajo propuesto permitió a lxs docentes revisar de qué modo se construye sentido en las publicidades sobre los cuerpos menstruales en clave de género:

I: La tercera publicidad[51] *¿Qué idea de mujer da?*

G: Le enseña al hombre "cómo ponerlo" (...).

R: Pero también como algo tabú, no se habla, sino que se muestra con imágenes (...) Hace pasar por desapercibido aquello que no quiere que se vea.

Según Tarzibachi, "la publicidad optó por trabajar sobre el cuerpo menstrual como desperdicio y fue sistemáticamente omitido del campo visual." "En la publicidad los eufemismos textuales y las negaciones visuales acerca de la menstruación refieren a lo que hoy no puede ser mostrado" (2017:117, 118). Según Pessi (2009: 3) "La publicidad aparece como una bisagra entre la información, la persuasión y la intención de modificar un hábito. De ahí que mutuamente deben regularse tabú y publicidad, tanto para ocultar como para mostrar, o mejor, para ocultar y mostrar a la vez. En los avisos

[51] Se hace referencia a la de Tampax Pearl: "Este verano mójate".

se deben buscar formas alternativas para comunicar aquello que silencia la sociedad." En este sentido, el trabajo con publicidades es interesante porque estas toman aspectos de la sociedad y también pretenden influir en ella. Como se expuso en el marco teórico de este capítulo, los medios de comunicación tienen un rol muy potente en la construcción de significados sobre la corporalidad, es decir tienen un rol muy importante en la construcción social del cuerpo.

El debate a partir de las publicidades permite que lxs docentes puedan identificar "aquello que no se puede ver". Este silencio, lo escondido, aparece también en la escuela inscripto en el plano del currículo oculto y nulo. De este modo, las especificidades que las personas experimentan durante el sangrado no tienen lugar en las instituciones y, por ende, tampoco en la escuela. Además, en el propio acto de esconder el sangrado aparece la construcción social del cuerpo de mujer como abyecto, cuerpos de mujeres que se alejan de la norma: el cuerpo de los varones. Esta lógica tiene una historicidad compleja, que no es objeto de esta tesis, pero es importante retomar brevemente: la idea de la liberación femenina fue tomada por las marcas de tecnología e higiene menstrual para vender sus productos. De este modo, para ser parte del ámbito de lo público y poder "ser libres" o "siempre libres" debía existir una tecnología que escondiera de manera eficaz el sangrado. De este modo, el sangrado menstrual, algo presente en la vida de muchas mujeres, debe esconderse.

Surge entonces la necesidad de pensar sobre como des-ocultar la menstruación. Por ejemplo, se podrían tomar situaciones de la vida de la escuela, donde las toallitas se esconden, donde aparece el dolor, donde abundan las burlas, los escritos en los bancos, entre otras y retomarlas como situaciones de enseñanza. ¿Podrán ser objeto de nuevas preguntas para hacerse con lxs estudiantes? Podrán ser parte de lo que el grupo C llamó *preguntas para pensar*.

El análisis de publicidades permite ver qué se oculta y utilizar esta clave de pensamiento para pensar las enseñanzas escolares, ya que lo no dicho deja huella en lxs

sujetos con los que trabajamos[52]. Se trata de, en palabras de Marion Young, (2005) de salir del *closet de la menstruación*. Planteamos entonces la posibilidad de pasar de una educación sexual desde el silencio y la omisión, a una educación sexual de la pregunta, *de la curiosidad* (Britzman, 1999).

En relación con lo "no dicho", en los datos de campo se encuentran pocos ejemplos de docentes llamando a la menstruación por su nombre; por lo general se habla del "tema", se usan eufemismos o se omite (*Yo hace dos años que no, se me fue joven*[53]). "Aquello que no se nombra es difícil de aprehender. Lo que no se nombra, no existe. Entonces, ¿cómo podrían las chicas empezar a sentirse más cómodas con sus ciclos menstruales cuando ni siquiera se atreven a mencionar la palabra menstruación?" (Rohatsch, 2013:13). Por esta razón es importante salir del closet de la menstruación, pero para esto lxs docentes tienen que emprender el camino primero.

En este sentido al mostrar la cuarta publicidad de la marca de tampones HelloFlo: "The Camp Gyno", lxs docentes señalan que se establece un salto en relación con las otras, declaran que la protagonista es "más real". Esta publicidad, que ha tenido amplio éxito en las redes sociales y repercusión en diversos foros feministas, muestra y nombra aspectos que no se encuentran en las publicidades habituales de los productos de higiene menstrual. Este relato permite dar cuenta de muchos aspectos que no se nombran:

I: En relación a la cuarta publicidad ya que estaba en inglés. Conversemos un poco: allí aparece la menstruación como algo positivo y rojo. ¿Qué ven?

V: En el resto de las publicidades siempre es azul

G: También hay un cambio de edad

[52] Para ampliar la definición de currículo nulo referirse al capítulo 1 sección "En tres planos: La revisión de los modos en que la escuela reproduce el sexismo y la búsqueda de fisuras."

[53] Intervención de D2 durante el taller 3.

F: Y también como que no es sólo cosa de grandes

G: Todas las publicidades suelen ser chicas a partir de 17,18 años.

I: Y cómo es esta chica

Muchxs a coro: Temperamental

G: Con carácter

C: Más real

La publicidad habilita a que lxs docentes (sobre todo las mujeres) tomen la palabra. Esta chica "temperamental", que experimenta su primera menstruación como un saber que le otorga poder delante de otras chicas, inspira a las mujeres a contar sus experiencias:

I: No estamos acostumbradas a ver eso, una mujer que se enoja, le duele, conoce sobre su cuerpo.

F: Acá en el grupo pusimos como algo que genera dolor...

V: Como una angustia (Risas)

G: Cambio hormonal, dolor, te cambia todo. (Cuenta que muchas veces deseó no menstruar más y ahora que no lo tiene, lo prefiere).

L: Yo hace dos años que no, se me fue joven, y lo viví desde otro punto de vista. A mí no me gustó, porque te cambia hormonalmente tanto el cuerpo, tenés un reniego de tu propio cuerpo porque no lo podés controlar, hormonalmente te cambia tanto, a lo mejor una está acostumbrada a una vida determinada, y de repente te agarra calor, te

da frio a la noche, no sabés si ponerte tres frazadas, no tenés ganas de nada. Es decir, que de repente extraño ahora, prefiero los dolores, la incomodidad, a lo mejor no lo viví así yo.

G: Uno no es que pretende que se me vaya y me venga la menopausia, uno quiere que se vaya esto, no que vengan las consecuencias de la menopausia.

L: El profe dijo: ¡cómo son cuando tienen un atraso!

I: Miren cómo un proceso corporal que explicamos únicamente como hormonal... todo lo que no decimos del dolor, los sentimientos, de las angustias. (...) Al explicarlo y enseñarlo, segregamos estos aspectos y dejamos de lado las emociones.

El análisis junto a lxs docentes de las publicidades permitió dar cuenta de que se construyen significados encarnados sobre los cuerpos menstruantes. Comprender que afecta a los sujetos estos modos de explicar la menstruación, como algo asqueroso, como algo de lo que hay que liberarse o protegerse, ubicando a los cuerpos menstruantes como abyectos, permite a lxs docentes comenzar a pensar la importancia del trabajo en clase con estos significantes. De hecho, como se muestra en esta última cita, las publicidades permiten interpelar las propias experiencias de los sujetos sobre la menstruación y darse cuenta como estos modos de interpretarla determinan/influyen los modos de vivirla, sentirla. La reflexión de lxs docentes sobre sus experiencias nos lleva a pensar acerca de qué consecuencias genera dejar afuera estas dimensiones y también lleva a preguntarnos acerca de qué nuevas narrativas, qué otras historias pueden ser contadas en la escuela sobre nuestros cuerpos menstruantes. En esta línea, este capítulo da cuenta de la necesidad de recuperar, re escribir, elaborar, y revisar relatos sobre la menstruación y también sobre los cuerpos y las sexualidades, para aportar a la enseñanza.

6. 6. Conclusiones a partir del dispositivo 3: ¿será el mismo cuerpo el que se enseña?

A partir del trabajo con el dispositivo propuesto en este capítulo planteamos algunas conclusiones. Utilizando como guía la primera pregunta planteada en la actividad 1: ¿Qué es la menstruación?, se pudo ubicar al ciclo menstrual habitualmente explicado en la escuela desde el modelo biomédico también como una construcción social, cultural, histórica en clave de género. Como se viene señalando, en la escuela existe una impronta del modelo biomédico que predomina ante otras maneras de entender el cuerpo y la salud. "La biomedicina, desde su perspectiva positivista y universalista, entiende a la menstruación como un evento puramente fisiológico que les sucede a las mujeres. El ciclo menstrual es explicado, entonces, como un hecho biológico que señala el inicio (y el fin) de la vida fértil" Rohatsch (2015:2). Pero esta mirada que reduce a la menstruación a un hecho fisiológico no permite problematizar los aspectos negativos atribuidos particularmente a la corporalidad de las mujeres.

En la actualidad existen movimientos feministas que tratan de derribar esta mirada negativa; el llamado activismo menstrual, lucha contra los significantes de asco, suciedad y vergüenza; trabaja con el autoconocimiento del cuerpo, contribuyendo con una visión positiva. Sin embargo, no toda la población tiene acceso a estos saberes, por esa razón la escuela cumple un papel fundamental ya que tiene la potencialidad de democratizar el conocimiento.

La menstruación, como otros procesos corporales, es usada para vender productos, entendiendo el cuerpo como mercancía y desde la lógica del consumo. Los medios masivos imponen un saber sobre el cuerpo. Si en las clases no se ponen en diálogo los conocimientos biológicos con las construcciones culturales, se seguirá aportando a reproducir los saberes hegemónicos.

Por lo dicho hasta, consideramos que el dispositivo permitió acercarnos, junto a lxs docentes, a la idea de que el cuerpo es su fisiología, sus células, sus tejidos y órganos y

también es su modo de entender, de experimentar, de explicar y de nombrar. Todas estas maneras de definir los cuerpos tienen una historia. Este acercamiento fue posible también dado que lxs educadorxs pudieron involucrar y reflexionar sobre sus propias experiencias de vida en relación a la menstruación. Esto mismo se observa en las entrevistas realizadas.

En esta investigación nos planteamos aportar a revisar la tesis epistemológica que impide entender la sexualidad como integral y al sexo en diálogo con el género. En este sentido es que este trabajo con lxs profesionales de la educación aporta de manera trascendente a transformar la educación sexual en la escuela. El profesorado logra, a partir de la problematización, entender que la menstruación únicamente desde su dimensión biológica no permite establecer una mirada crítica a los modos en que son construidos los cuerpos menstruantes.

La posibilidad de revisar los conocimientos sobre la corporalidad entendiéndola como constructo social nos abre las puertas para transformar la educación sexual. "A partir de pensar y vivir los cuerpos como construcciones sociales, con emociones e historias, estamos aportando a una visión de sexualidad más allá de la genitalidad y la reproducción, a concebir la salud multicausal, a disolver la dicotomía sexo-naturaleza, género-cultura. El cuerpo visto desde el modelo biomédico que pretende ser asumido como "neutral" legitima relaciones sociales desiguales; entonces, empezar a presentar en la escuela los cuerpos en plural surca la normalización y la legitimación de estereotipos." (Kohen y Meinardi; 2014:21). En este sentido acordamos con Morgade y Alonso (2008) cuando señalan que la naturaleza prediscursiva del cuerpo, sin significaciones ni cultura, perpetúa la relación un cuerpo-un género-una sexualidad normal.

Estos pequeños primeros pasos resultaron importantes para seguir aportando a una educación sexual integral en el sentido en que se expone en esta tesis. En este capítulo podemos dar cuenta con ejemplos concretos sobre la importancia de poner el foco en el

cuerpo y en la revisión de sus enseñanzas. A partir de aquí se plantea que la biología puede ser sumamente potente para la ESI si se varían los enfoques y se ponen en diálogo con otros conocimientos como los que proponen la sociología y la antropología de los cuerpos y el feminismo. Esta didáctica de la biología para incorporar los enfoques de la ESI debe transformar los objetos de enseñanza: ¿Será el mismo cuerpo el que se enseña? En una clase en el profesorado donde estábamos trabajando con este mismo dispositivo, un alumno -futuro docente de biología- dijo: "*pero entonces hay que revisar todo lo que se enseña sobre el cuerpo, sistema digestivo, inmunológico, reproductor ¿qué vamos a enseñar ahora?"*. Esta preocupación del alumno del profesorado motoriza nuevas búsquedas y construcciones de conocimiento que abran la puerta al diálogo entre la biología y otros campos disciplinares y con las experiencias de vida de los sujetos, para construir nuevas narrativas sobre el cuerpo que puedan ser sustrato de situaciones de enseñanza en la escuela.

Capítulo 7: Conclusiones

Implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral

"Ciertamente no se plantean dudas de que la experiencia de la sexualidad envuelve el cuerpo; más que eso, de que esta se ejerce fundamentalmente a través del cuerpo. Constituye una trampa dejarse llevar por la tentación de contraponer cuerpo y sociedad, sexualidad y cultura" (Lopes Louro, 2000: 66).[54]

En el capítulo 1 presentamos una problemática en la que mostramos que la educación sexual suele estar anclada en paradigmas biologicistas. Desde allí describimos un problema epistemológico en el que los modos de conocer propios de la ciencia moderna, retomados sin cuestionamientos por la ciencia escolar, son una fuente de complejas dificultades para enseñar educación sexual integral. La biología aparece muchas veces como neutral, como "la realidad" y por ende se utiliza como argumento incuestionable que le da sustento a desigualdades, reproduciendo estereotipos y relaciones de poder.

A partir de esta problemática es que hallamos en las enseñanzas sobre la corporalidad un foco, un punto de partida desde el cual investigar la formación docente en educación sexual integral.

Nos preguntamos **¿Cómo aporta la incorporación del trabajo con los cuerpos desde una noción superadora del reduccionismo biológico a la formación de docentes en educación sexual integral?** Esta pregunta se fue delineando desde el comienzo de esta investigación y se fue definiendo a medida que se produjo el acercamiento a la institución, a los actores sociales y sus contextos. Encontramos en el trabajo con y desde los cuerpos una posibilidad de revisar posiciones epistemológicas a

[54] La traducción es propia.

partir las cuales se piensan los contenidos y las perspectivas didácticas. La posibilidad de implementar dispositivos que involucran los cuerpos y las emociones en la escuela habilitó reflexiones y abrió nuevas preguntas:

- **¿Cómo contribuir a la revisión de las intervenciones docentes en situaciones que irrumpen en la vida de la escuela y enseñan educación sexual?**
- **¿Qué contenidos, desde el plano del currículo explícito, nos permiten revisar las enseñanzas sobre la corporalidad en la escuela y su relación con las sexualidades?**
- **¿Qué estrategias de enseñanza construimos para poner en juego los contenidos establecidos desde los enfoques de la ESI?**

El marco teórico de la investigación en diálogo con los datos obtenidos en el campo nos permitieron delinear que:

1. El cuerpo en la escuela se enseña fragmentado.
2. En general aparece un cuerpo modélico que responde al de un varón blanco.
3. Se enseña lo que el cuerpo "verdaderamente es" estableciendo una presunción de normalidad y legitimando desigualdades sociales.
4. El cuerpo aparece escindido de la cultura y de las experiencias de los sujetos.
5. Se presenta al cuerpo mayoritariamente desde la dimensión biológica, silenciando otras dimensiones de la corporalidad.

A partir de este diagnóstico y teniendo en cuenta la necesidad de aportar a la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad y su relación con las sexualidades en los tres planos del currículo, elaboramos dispositivos de intervención que pusimos en práctica.

Presentamos a continuación una breve síntesis de los resultados obtenidos, aportando a responder las preguntas de investigación planteadas. Se busca encontrar puntos de

contacto, diferencias y especificidades, habilitando un nivel de análisis de mayor abstracción. Los siguientes apartados delinean los aportes de esta investigación al campo de la formación docente en educación sexual integral.

Para ilustrar los aportes de los dispositivos a las construcción de nuevos enfoques, conceptos, estrategias y experiencias, se utilizan fragmentos de la evaluación que lxs propios actores de la comunidad educativa realizan de su recorrido por los talleres. Estos fragmentos corresponden a la actividad 5.1 y 5.3 del GD y a la actividad 5.1 y 5.2 del GEOE. Los datos completos se encuentran en el Anexo sección B.

El cuerpo sexuado como constructo social, como aporte trascendente a la superación de los enfoques tradicionales de la educación sexual

> *"A partir del taller cambió en primera instancia el concepto que yo tenía de sexualidad. Pensaba que solo se refería al sexo, al acto en sí y lo tomaba como algo personal y privado. La idea de sexualidad integral es mucho más abarcativa de lo que uno o yo particularmente tenía"* (Actividad 5.1, GD, ficha N 5).

7. 1. El cuerpo como resultado inacabado de las historias de vida

En los 3 dispositivos que analizamos en este trabajo hallamos que el profesorado puede empezar a reconocer ciertos rasgos que aportan a considerar al cuerpo constituido también por la experiencia vivida. En el dispositivo 1 a partir de las representaciones de sus cuerpos lxs docentes encuentran que sus experiencias de vida, los vínculos y los contextos sociales son parte de las representaciones que poseen. De esta manera, en la confección del dibujo durante la implementación del dispositivo 1 y a partir de las diferentes consignas planteadas, los cuerpos van adquiriendo especificidades que además de contemplar las características físicas incorporan los modos de vivir y de interpretar el cuerpo. Estas dimensiones que habitualmente no se utilizan para explicar la corporalidad pasan a ser parte de lo que el cuerpo "es". En el dispositivo 3, los fluidos

corporales, los órganos sexuales, habitualmente explicados desde la biología también incluyen historias de vida. El trabajo con la menstruación permitió el relato de historias en primera persona. En la implementación del dispositivo 2, los cuerpos habitados con personajes de la escuela y entramados de relaciones de poder nos cuentan historias de homofobias, de embarazos adolescentes, de alumnxs trans, de preceptorxs y directivos que son interpelados. A partir de la puesta en práctica de estas escenas, cada educadorx que mira (como espectador y actor a la vez) le asigna significados a estos cuerpos. Cuerpos que "sufren", cuerpos "precoces", cuerpos que "escapan".

Estas diferentes evidencias que surgen del análisis de los datos permiten mostrar que a partir de los dispositivos se fue construyendo una noción de cuerpo como el resultado inacabado de las historias de vida. En esta línea, en los tres dispositivos se trabajó con la puerta de entrada "la reflexión sobre nosotrxs mismxs" (apartado 3.2.b) que permitió a lxs educadorxs hacer explícitas creencias y prejuicios.

Podemos decir que las concepciones de lxs docentes impactan sobre la enseñanza. Es por eso que se puede concluir que complejizar y ampliar las concepciones de cuerpo posee un impacto en la enseñanza.

7. 2. Excepciones a la regla: "nuestros cuerpos" en el aula

Retomando lo planteado en el apartado anterior, encontramos que trabajar en la escuela con "nuestros cuerpos" y no únicamente con cuerpos modélicos transforma completamente la experiencia. La existencia de cuerpos en plural con sus propias historias, emociones y significados permite romper con silencios y establecer nexos entre campos de conocimientos y disciplinas. Los objetos de conocimiento se transforman, se va configurando un cuerpo constituido por la biología y también por los significados culturales, la historia y las experiencias vividas.

El problema de base está en que el modelo cultural tiene lo masculino como eje de la experiencia y el conocimiento. También los cuerpos "blancos y esbeltos" son ejemplos

que abundan en la escuela. Se instala a partir de los dispositivos la necesidad de indagar cuáles son los modelos científicos que aportan a configurar la normalización de los cuerpos. En el capítulo 6 mostramos cómo a partir de un dispositivo que permite interrogaciones, los cuerpos de las mujeres no siempre menstrúan, no siempre lo hacen cada 28 días, no sienten lo mismo. Dejar espacio a estas "excepciones a la regla" visibiliza la diversidad de los cuerpos y aporta a desarmar el supuesto de normalidad subyacente en los modelos que se utilizan para la enseñanza. De este modo se comienza a problematizar la enseñanza de un cuerpo único, modélico y bajo la pretensión de neutralidad, aportando a revisar los conocimientos que legitiman desigualdades de género.

7. 3. Los cuerpos atravesados por un tamiz de género, clase y etnia

> *"Me llevo la experiencia de cómo poner el cuerpo para reflexionar sobre una problemática (cual sea que se dé en la institución). Es la primera vez que hago este tipo de actuaciones con reflexión y me parece que poner el cuerpo es la mejor manera de interpelarse sobre las cuestiones de género que nos conforman y por lo tanto las tenemos naturalizadas."* (Actividad 2.4, GEOE, intervención N 7).

Encontramos en ambos grupos (GD y GEOE) la posibilidad de entender los cuerpos insertos en complejas tramas de relaciones de poder. Así las corporalidades se piensan y se viven diferente según un tamiz de género, clase y etnia. En el capítulo 5, las escenas representadas nos permitieron pensar cómo, según las expectativas diferenciales, se interpreta, actúa y regula los cuerpos y sexualidades en la escuela. Estos modos de intervenir en situaciones de la vida de la escuela enseñan en educación sexual integral y operan en la constitución de la materialidad de los cuerpos (Butler, 2012).

Fue necesario ingresar en el plano del currículo oculto, para revisar cómo las creencias, valores y representaciones de lxs profesionales de la educación tenían un alto impacto en los modos de actuar. El trabajo específico con las emociones en escena

permitió a lxs educadorxs dimensionar el impacto que tienen las intervenciones sobre lxs sujetos y se encontró allí una guía para generar transformaciones. Es así que una conclusión que surge del trabajo con los dispositivos es la importancia de dejar impregnar los modos en que se enseñan los cuerpos y las sexualidades en los planos del currículo por un tratamiento explícito de las emociones.

En el capítulo 6 vimos cómo las categorías para explicar los procesos corporales desde la biomedicina poseen jerarquía para explicar los fenómenos pero conviven con otras explicaciones. Los modos de explicar y nombrar los cuerpos poseen estos atravesamientos de género. Particularmente vimos cómo la menstruación es significada en la sociedad como algo negativo, vergonzante, que hay que ocultar. Estos significantes tienen estas particularidades por tratarse de fluidos que corresponden habitualmente a los cuerpos de mujeres. Dado que la información que tenemos, los modos de nombrar y de explicar la corporalidad impactan en el modo de vivirla, la posibilidad de problematizar estos significantes es trascendente. Se identificó entonces que enseñar el cuerpo únicamente desde la biomedicina y con pretensión de neutralidad le aporta legitimidad a las relaciones de poder. En primer lugar porque estas explicaciones se construyen con una mirada de género desigual, pero que no es visible y en segundo lugar, porque no se reconoce las opresiones y relaciones de poder que conllevan todos los otros modos de significar la corporalidad.

En conclusión, durante la puesta en práctica de los dispositivos encontramos que:

1- El cuerpo apareció también como un constructo social, por ende, no pudo ser explicado únicamente desde la biología, bajo la presunción de neutralidad.
2- El cuerpo se manifestó como terreno de disputa donde se inscriben complejos sistemas simbólicos ligados al género, el sexo, la clase, la etnia y la religión.
3- El cuerpo se encuentra inmerso en tramas de vínculos y relaciones de poder.
4- El cuerpo se siente, se vive y se piensa, por lo que es importante revisar la separación entre razón y emoción, propia del dualismo cartesiano.

5- El cuerpo y las emociones estuvieron involucrados en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Estos modos en que el cuerpo se separa de sus concepción hegemónica en el currículo escolar, permitieron aportar a revisar la escisión entre cultura- naturaleza transformando los modos en que se entiende la sexualidad. Los ejes anteriormente mencionados permiten revisar una naturaleza prediscursiva del cuerpo (sin significaciones ni cultura) que perpetúan la relación entre un cuerpo- un género- una sexualidad normal (Morgade y Alonso 2008). Los posicionamientos epistemológicos que a partir del foco en la corporalidad se interrogan, aportan a revisar las formas tradicionales de hacer educación sexual (apartado 1.3 d).

7. 4. Reflexiones finales y nuevas líneas de investigación

7. 4. a. Rituales que permiten la interrogación de los formatos escolares

> *"En las propuestas que involucran el cuerpo, los gestos, el movimiento, los climas, los subtextos; aparece la posibilidad de acercarse al juego, a un campo vivencial y desde allí revisar en una "tercera zona" (Ni adentro ni afuera) Para generar nuevas ideas o estrategias"* (Actividad 2.4, GEOE, intervención N 14).

Trabajar desde los cuerpos en espacios destinados a la formación docente desde el comienzo nos trajo incertidumbre: ¿cómo resultarían estas actividades?, ¿con qué reacciones e interrogantes nos encontraríamos? El camino de esta investigación nos llevó a tomar estos riesgos para poder aportar a la generación de conocimientos y a las transformaciones en la institución educativa. Nos interesó particularmente emprender tareas que permitieran comenzar a integrar una pretendida escisión entre la mente y el cuerpo en la escuela. Para Hooks (1999: 83), "hay una separación entre cuerpo y mente. Al creer eso, los individuos entran en las aulas para enseñar como si solamente estuviese presente la mente y no el cuerpo. Llamar la atención sobre el cuerpo es

traicionar el legado de la represión y la negación (…) El mundo público del aprendizaje institucional es un mundo donde el cuerpo debe ser anulado, debe pasar desapercibido."

El cuerpo fue históricamente objeto de disciplinamiento y regulaciones en la institución escolar, aunque estuvo escasamente representado en los contenidos curriculares y muy poco involucrado explícitamente en las situaciones de aprendizaje. Es por esto que habitualmente la educación corporal se asocia específicamente con las clases de educación física. En el capítulo 1 nos referimos explícitamente al problema de la ausencia del cuerpo y las emociones en las situaciones en las que se involucra la construcción de conocimiento. Según Scharagrodsky (2007:3) "una de las razones de peso para justificar el supuesto ausentismo corporal en la trama educativa ha sido la aparente configuración del currículo escolar como un mecanismo '(in) corpóreo' en el que la 'tradición selectiva' únicamente incorporó saberes y conocimientos vinculados a la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía, los idiomas o alguna otra disciplina escolar en detrimento − y en algunos casos en menosprecio − de lo corporal". Esta pretensión de ignorar los cuerpos en el currículo explícito y de disciplinarlos y regularlos en el plano del currículo oculto, responde a uno de los objetivos básicos del discurso pedagógico de la modernidad: el control de la corporalidad. Este control de los cuerpos, también asociado al dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2008), afecta la enseñanza de las sexualidades y forma parte de la problemática que planteamos inicialmente.

Desde el comienzo de la investigación sostuvimos que el plano declarativo, las lecturas y las discusiones eran trascendentes, pero no alcanzaban para generar resistencias. Por esta razón elaboramos dispositivos desde los cuales involucrar los cuerpos y sexualidades. Este involucramiento trajo aparejado la posibilidad no solo de entender de otro modo el cuerpo sino de explorarlo y vivirlo de modos diferentes a lo que tradicionalmente ocurre en la escuela. En este sentido, afirmamos que los dispositivos puestos en práctica aportaron a interpelar la pedagogización del cuerpo (Alonso y Morgade, 2008 y Tomasini, 2015). Durante la puesta en práctica de las

actividades, también aprendimos (participantes e investigadoras) que el juego, la dramatización y los dibujos, entre otra multiplicidad de herramientas, son muy potentes para la construcción de nuevos conocimientos y para revisar los sentidos comunes. No se trata de variar las estrategias únicamente, sino de involucrar la experiencia, lo sensible y de tener los cuerpos disponibles en las situaciones de aprendizaje. En palabras de una docente participante: "*las actividades se hicieron para que sintiéramos y vivenciáramos, para aprender haciendo, involucrándonos, al tener como objetivo, en parte, la inclusión de lo corporal. No hubiese tenido sentido plantearlo de modo teórico*" (Actividad 5.1, GD, ficha N 7).

En este sentido reflexionamos en torno a las miradas de extrañeza que se pegaban a las ventanas del aula donde trabajamos con lxs docentes en la escuela, miradas que dan cuenta de que las actividades realizadas no forman parte de los rituales habituales en la escuela y menos aun con lxs adultos referentes. Es por eso que retomando lo planteado en las conclusiones del capítulo 6, la potencia de lo *no escolar* (Duschatzky, 2013) remite a modos de hacer escuela que rompe con los formatos habituales, pero que tiene especial potencia para la enseñanza de las sexualidades. Terigi (2006) define al formato escolar como las marcas que organizan y producen las formas de hacer en la escuela y que juegan un papel importante en la determinación del significado de la experiencia de quienes la transitan. Es por eso que esta tesis es una invitación a seguir investigando sobre nuevos modos de habitar los cuerpos en la escuela en clave de resistencia.

¿Y entonces qué enseñamos? Los enfoques de la ESI transforman los objetos de enseñanza.

Como se mencionó en este trabajo de investigación, la educación sexual integral propone mucho más que la enseñanza de un compendio de temas. La ESI convoca a un cambio de enfoque, una nueva manera de abordar los contenidos. Particularmente la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad habilitó a poner en diálogo los saberes que habitualmente se enseñan en la escuela con la experiencia vivida, las emociones, las

significaciones culturales y las relaciones de poder. Estas dimensiones transforman los objetos de enseñanza.

Particularmente como formadoras de docentes de biología y educación para la salud, creemos fundamental redimensionar los objetos de enseñanza a la luz de los enfoques de la ESI. En las clases, habitualmente se dan explicaciones sobre cómo nos reproducimos, cómo nos enfermamos y sanamos, como nos alimentamos, entre otros procesos vitales. Como venimos señalando, también los medios masivos imponen un saber sobre el cuerpo que habitualmente está centrado en la venta de productos, entendiendo al cuerpo como mercancía y desde la lógica del consumo. Es por eso que si en las clases de biología no ponemos en diálogo los conocimientos biológicos con las construcciones culturales, sociales y políticas, seguiremos aportando a construir saberes que reproducen el sistema patriarcal.

¿Pero qué enseñamos sobre los cuerpos entonces? ¿Cómo impacta la superación del reduccionismo biológico en los contenidos del currículo? Más específicamente: ¿cómo se enseña sistemas genitales, sistema digestivo, cambios en la pubertad, parto y puerperio, sistema inmune, genética y evolución y una lista larga de contenidos? Los resultados de esta investigación muestran que, al tener en cuenta los enfoques de la ESI, los contenidos habituales del currículo de biología y de salud deben ser re-pensados. Se abren entonces futuros caminos de indagación en la producción de contenidos curriculares con nuevos enfoques y su didáctica, dado que si los contenidos se transforman, estas modificaciones tienen un impacto en los modos de enseñanza.

Por otro lado, más allá de las enseñanzas sobre los cuerpos y sexualidades planteadas en este escrito, encontramos que el diálogo entre la dimensión cultural, la biológica y la subjetiva es sumamente potente en términos didácticos ya que acerca los conocimientos a las experiencias de los sujetos. Esto aporta a la generación de aprendizajes significativos.

En términos más amplios podemos decir que esta investigación da cuenta no solo de cómo los enfoques de la ESI transforman los objetos de enseñanza, sino también del impacto que tiene sobre los modelos pedagógicos. Tener en cuenta los cuerpos sexuados, las emociones, las identidades, las experiencias y las pasiones desencaja las prácticas educativas habituales para crear nuevas. En palabras de los propios participantes de los trayectos, al evaluar los impactos de los encuentros sobre su práctica:

"Propuse a mis alumnos desayunar juntos y compartir algún texto que a ellos les interese (cualquiera sea el formato o tema). Así se formó un taller literario. El cambio fue enorme ya que se convirtió en un proyecto llamado "Desayuno literario", llevando a todos los cursos que tengo. Fue increíble que los alumnos tocaran temas como aborto, violencia de género, embarazo adolescente, sida, bullying" (Actividad 5.1, GD, ficha N 4).

"Cambié el modo de plantear las situaciones de aprendizaje, por ejemplo en el análisis de textos literarios, tener en cuenta los tópicos que surgen de la interpretación dándole importancia a la subjetividad" (Actividad 5.1, GD, ficha N 6).

"Eso sí, se puede pensar, idear proyectos. Involucrar el cuerpo con objetivos más altos o más tiempo de trabajo (...). La posibilidad de aprender, de incorporar, de modificar y transformar que da la posibilidad de jugar" (Actividad 5.2, GEOE, intervención P19).

Como plantea Britzman (1999), la sexualidad es nuestra capacidad para encontrar placer; sexuar la educación implica entonces, involucrar el goce en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como dice Hooks (1999:117): "para restaurar la pasión por la enseñanza o para estimularla en la clase, donde nunca estuvo, nosotras/os, profesores y profesoras, debemos descubrir nuevamente el lugar del eros dentro de nosotros mismos y juntos permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo". Pero este

planteo no puede ser ingenuo; siguiendo a Britzman (1999:8) ¿cuál puede ser el objetivo de la educación sexual si el objeto de la educación está en la renuncia del sexo? Si en la génesis de la escuela como institución se intentó dejar por fuera la sexualidad, aunque esta tarea resultara fácticamente imposible, nos encontraremos con múltiples obstáculos y resistencias. Lo que es importante tener siempre presente es que *"toda educación es sexual*" (Morgade, 2011). Si intentamos reprimir todo rasgo sexual en ella, por omisión, tendrá un lugar preponderante en los aprendizajes. Es por eso que en esta investigación tomamos el posicionamiento de explicitar la necesidad de sexuar la educación: darle lugar al deseo, reconocer el carácter integral de los cuerpos, habilitar voces e historias habitualmente silenciadas, incorporar las experiencias propias. En este sentido retomamos lo propuesto por Lopes Louro (2004): la apuesta es que las transformaciones que traen estos campos sobrepasan el terreno de los géneros y de las sexualidades y pueden llevarnos a pensar, de un modo renovado, la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo.

En su trabajo Greco se pregunta: ¿Cuáles son los modos de transmisión que producen experiencia de aprendizaje y por lo tanto transformación subjetiva? (2008:283). Nos planteamos en esta línea seguir indagando sobre cómo aportar a la formación de profesionales capaces de producir estas experiencias de aprendizaje transformadoras. Revisar las prácticas educativas en relación a las concepciones de cuerpos y sexualidades nos permite doblar la apuesta: reconocer cómo estas regulaciones surcan y dinamizan las prácticas y nos abren caminos para ir más allá y repensar los modelos pedagógicos.

7. 4. b. Aportes de esta investigación

Como se viene señalando, en esta investigación nos planteamos aportar a revisar la tesis epistemológica que impide entender la sexualidad como integral, al sexo en diálogo con el género. En esta línea afirmamos que la implementación de propuestas de enseñanza que permiten entender al cuerpo como constructo social, a partir del

involucramiento de la propia experiencia, tiene la potencia de aportar a revisar tradiciones arraigadas de la educación sexual ancladas en supuestos dualistas.

Existe en la actualidad un campo amplio de investigaciones sobre los cuerpos en la escuela en la didáctica de la educación física; pero este es menos significativo para el resto de las disciplinas escolares. Por esta razón destacamos la potencia de esta investigación como aporte a la construcción de conocimiento a otros campos, particularmente el de la enseñanza de Biología y de Educación para la Salud.

La elaboración propia de los dispositivos como resultado de un proceso iterativo con los contextos y actores sociales específicos, proveniente de la interacción entre diferentes disciplinas, son una contribución trascendente. En este sentido esta tesis es un aporte al campo de la didáctica, ya que identifica estrategias concretas de abordaje de la educación sexual superando problemáticas descriptas por expertxs en el campo. Consideramos que es necesario leer los resultados de esta investigación a la luz de los contextos y los sujetos con los que se trabajó. Es por eso que si bien ninguno de los dispositivos se puede implementar, a modo de receta, en otros contextos institucionales, en esta investigación se construyen estrategias innovadoras que pueden ser utilizadas en otros contextos, teniendo en cuenta las especificidades.

En esta tesis nos hemos planteado conocer para generar trasformaciones. En este sentido consideramos que la formación docente es un campo estratégico para la implementación de una ESI con perspectiva de género, por su potencial multiplicador. Es necesario mencionar que esta investigación ha dejado como resultado el diálogo con actores sociales que poseen incidencia relevante en sus contextos, como son lxs docentes y profesionales de los equipos de orientación escolar. Esta tesis entonces, además de contribuir a la construcción de conocimiento, ha dejado profesionales con nuevas herramientas y preguntas sobre sus prácticas. En palabras de lxs protagonistas:

"Cómo se inscribe el género en la historia de vida de cada uno, me acuerdo patente, junto con teatro foro fue uno de los que más me marcó. Hay cosas que digo 'me quedé muy mal', por ejemplo uno se acuerda más de los nombres de los chicos que de las chicas, me quedó acá, y después ahí me empecé a acordar de los nombres de mis estudiantes mujeres, porque había un montón que no me los acordaba. Hice como un clic" (Actividad 5.3, GD, intervención P8).

"Tuve mayor apertura a la hora del intercambio, utilizamos más dinámicas y material concreto para trabajar contenidos. Estuve más atenta a las situaciones emergentes. Identifiqué ajustes al trabajar en estos términos. Quizás por mi formación, pero los años a veces te van apagando y este espacio renovó mis energías" (Actividad 5.1, GD, ficha N 1).

Un gran desafío cumplido fue ver a lxs profesionales de la educación implementar sus propias actividades que involucran los cuerpos y las sexualidades más allá de los biologicismos, y escuchar sus reflexiones sobre los modos de intervenir en situaciones de la vida de la escuela, en sus contextos de acción.

7. 4. c. Reflexiones sobre la relación entre el rol docente y el de investigación

Las últimas reflexiones de este escrito se focalizan en lo que implica hacer investigación en didáctica, donde en este caso el rol de investigación y el rol de docente poseen una frontera difusa. En diversos momentos fue complejo priorizar las tareas de investigación con respecto a las decisiones pedagógicas. Muchas veces nos encontramos en el campo con contradicciones entre atender las dudas e interrogantes de lxs participantes y al mismo tiempo priorizar la toma de datos y la realización de las notas de campo. Es importante recalcar que en el camino fuimos entendiendo que aquello que nos corría del orden preestablecido de las planificaciones, de los dispositivos planteados para la toma de datos, era parte de las decisiones pedagógicas pero también investigativas. De este modo la intersección entre estos roles fue problemática, ya que implicó tener objetivos que se retroalimentan pero que en algunos casos implicaban

acciones diferentes y, al mismo tiempo, fue muy potente ya que fue transformando el objeto y las preguntas de investigación.

Esta especificidad de la investigación en didáctica, que tiene como objetivo describir a partir de la observación pero en muchos casos también investigar a partir de la intervención, posee sus complejidades que deben ser tenidas en cuenta. Consideramos necesario seguir construyendo el campo de la investigación en didáctica y aportar a conocer metodologías que contemplen estas especificidades, para poder contribuir a nuevas investigaciones.

Por otro lado elaborar un trayecto cuyo foco es el trabajo con los cuerpos y las sexualidades no fue fácil ya que estos saberes, cuando se inició esta investigación en el año 2013, carecían de legitimidad en la escuela. Es por eso que nos encontramos con múltiples resistencias en la implementación de los dispositivos. Resaltamos el proceso de transformación en cuanto a la legitimidad de la ESI en las escuelas, que corresponde con las luchas de los movimientos socio-sexuales. En este sentido, cerramos esta tesis celebrando cómo las manifestaciones populares de los movimientos feministas han incidido en las discusiones y definiciones de la política pública. El proceso y el momento histórico que estamos viviendo, da cuenta de las transformaciones provenientes de los diálogos existentes entre la academia y los movimientos sociales. Estos diálogos interpelan la institución escolar permitiendo ampliar la legitimidad de la ESI con perspectiva de género y acompañando el trabajo de docentes e investigadorxs en la tarea cotidiana.

Bibliografía

Aisenstein, Á., & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación En *Revista Infancia y Aprendizaje*, Barcelona.

Alarcón-Nivia, M. A. (2005). Algunas consideraciones antropológicas y religiosas alrededor de la menstruación. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, vol. 56, núm. 1, pp. 35-45. Federación Colombiana de Asociaciones de Obstetricia y Ginecología Bogotá, Colombia.

Alliaud, A. (2004). "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3). Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF

Alonso, G. B., Herczeg, G., & Zurbriggen, R. (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. Revista venezolana de estudios de la mujer, 13(31), 59-77.

Alonso, G., Herczeg, G., & Zurbriggen, R. (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. *Morgade, G. y Alonso, G.(comp.) Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia. Buenos Aires: Paidós*.

Amorós, C. (1994). Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de "lo masculino" y "lo femenino". *Feminismo, igualdad y diferencia*, 23-52.

Apple, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Artesi, C. J. (2010). El Teatro del Oprimido de Augusto Boal. *Revista cultura*, (89). Disponible en: http://www.tesis11.org.ar/medios-de-comunicacion-el-teatro-del-oprimido-de-augusto-boal/

Ausubel, D. P., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.

Baez, J. (2011). Los "gustos" se aprenden… Lo relativo, lo particular y la justicia En: Graciela Morgade (coord.) *"Toda educación es sexual*". Crujía Ediciones. Buenos Aires.

Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Índice*, 71.

Baez, J. (2013) “La experiencia educativa “trans”. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria Tesis de doctorado con asiento en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Balbiano, A., Carroli, M., Chauvin, S.,Godoy, E., Pasqualini, D., Ramacciotti, K., Sagol, C., Sammartino, G. y Saldes, V. (2010). *Salud y Adolescencia*. Buenos Aires: Santillana.

Barderi, M., Cuniglio, F., Frenandez, E., Haut, G., Lopez, A., Lotersztain, I., Schipani, F. (1998). *Biología. Citología, Anatomía y fisiología. Genética, salud y enfermedad*. Buenos Aires: Santillana.

Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.

Beltrán, L. A; Igea, D. R; Agustín, J. A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado ediciones.

Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Deutscher Studien Verlag.

Benner, D. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bernal, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86.

Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras estéticas políticas.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor. (2009). Teatro del Oprimido. Barcelona: Alba.

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

Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación.* Número 6: Género y Educación.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia, Barcelona.

Bourdieu, P. (1991). [1980]. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2010) [2000]. *La dominación masculina*. Buenos Aires: Anagrama.

Bransford, J. D. y N. J. Vye. (1996). Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza. *En Curriculum y cognición. Resnick y Klopfner*. Buenos Aires: Aique.

Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, Guacira (comp. 1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Britzman, D. (2002). "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en Mérida Jiménez, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaría.

Bruner, J. E. (2004). *Curriculum en espiral*. 5a Edic. Morata, Madrid España.

Butler, J. (1990). *Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York: Routledge.

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

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Campelo, A. (2014). "Sobre los dispositivos de la época y sus consecuencias en el lazo social." *Consecuencias Revista digital de psiconálisis, arte y pensamiento*, 12 (1). Disponible en: http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/012/template.php?file=arts/Variaciones/Sobre-los-dispositivos-de-la-epoca.html

Cardozo Delgado, S. (2015). Sangre menstrual: una perspectiva sociológica. *Memorias XI Jornadas de sociología de la UBA*. Disponible en: http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=29&id_ponencia=848

Carreño, J. M., Gutiérrez, P., & Rodríguez, B. (2014). La recreación como resignificación social de la cultura desde la escuela (debate entorno a la representación social). En *IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

Clarricoates, K. (1980). The importance of being Ernest... Emma... Tom... Jane: the perception and categorisation of gender conformity and gender deviation. *R. DEEM Schooling for Women's Work (London, Routledge & Kegan Paul)*.

Colectivo Ovejas Negras (Uruguay), Glsen, USA y Fundación Todo Mejora (Chile) (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016*. Disponible en: http://ovejasnegras.org/es/wp-content/uploads/2016/12/ENCUESTA-NACIONAL-DE-CLIMA-ESCOLAR-EN-URUGUAY-2016-VERSION-FINAL-DIC.2016-1.pdf

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

Copello Levy, M. I. y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias* 19 (2), pp. 269-283.

Corey, S. M. (1949). Action research, fundamental research and educational practices. *Teachers College Record*, *50*(8), 509-514.

Coto, M., Corrales, X. y Mora, S. (2008). *Comunidades de práctica virtuales: un enfoque para promover el desarrollo profesional docente*. II Congreso Iberoamericano Virtual y Presencial. Educación y Sociedad del Conocimiento. Heredia, Costa Rica.

Coto, M., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). Facilitating *Communities of Practice in Teacher.* Professional Development. Paper presented at the Networked Learning 2008, Greece

Couso, D. (2005). *Las comunidades de aprendizaje profesional*. En: Pensamiento y conocimiento de los profesores. Perafán y A. Bravo (comp.). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Cox, B. (1994). *Practical Pointers for University Teachers*. London: Kogan Page.

Dalmas, M. E., Donda, C., González, M. L., Ortuzar, S., & Paulín, H. (2015) La construcción de la identidad docente: viejas y nuevas identidades en torno a la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, núm. 2

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De Alba, A., (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

De Beauvoir, S. (1949 [1972]). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*, Vol. I. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.

De la Orden, H. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).

Design-Based Research Collective. (2003) Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), pp. 5-8.

Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. Editorial. Putma, New York

Dirección General de cultura (2010). ABC orientadores Sociales. *Revista de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Año 3- N ° 7- Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/abc-delaeducacion/numero07/ArchivosParaImprimir/ABCOrientadoresSociales.pdf (Consultada el 01/2016)

Edelstein, G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza* (No. 371.13). Buenos Aires: Paidós.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New Cork, Macmillan.

Elliot (1973). *La investigación acción en el aula*. Valencia, España.

Elliott, J. (1981). *Acction research. A framework for self-evaluation in schools.* Sur África: Univ. of Cape Town.

Elizalde, S (2008). “Institutional Violence and Sexual Panic Directed at Poor Young Women and Trans Persons in Buenos Aires”, *en Women and International Development Publication Series*, Working Paper No. 293, Michigan, Michigan State University Press.

Elizalde, S (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista argentina de estudios de juventud*, *1*(1).

Estrada, D. A. (2012). Hacia una fenomenología de la enfermedad. *Iatreia*, *25*(3).

Fainsod, P. (2006). “Violencias de género en las escuelas”. En: Kaplan, CV (dir.) *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en las escuelas.* Miño y Dávila. Buenos Aires

Fainsod, P. (2008). “Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas.” En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Faur, E., Gogna, M., & Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015).*

Faur, E. (2007). “La educación en sexualidad”. *El Monitor de la Educación*. N° 11, 5°, pp. 26-29. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Madrid: Melusina.

Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Felitti, K. (2010). Sexualidad y reproducción en la agenda feminista de la segunda ola en la Argentina (1970-1986). *Estudios sociológicos*, 791-812.

Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra.* Buenos Aires: Nueva visión.

Fernández, M. G. A. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela* (Vol. 11). Graó.

Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, *16*(1), 33-42.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión.* Editorial Siglo veintiuno: México D.F.

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad (1): La voluntad de saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.

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

Freire, P. (2004) [1994]. *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz y Tierra.

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Gaviria, R. C. (2009). El cuerpo productivo y sus efectos sobre la motricidad. *Educación Física y Deporte*, *27*(2), 11-23.

Giberti, E. (2003). Transgéneros: síntesis y aperturas. *D. Maffia (comp.), Sexualidades migrantes. Género y transgénero, Buenos Aires, Feminaria*, 31-58.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

Gleiser, M., Melchiorre, L., Perlmuter, S., Rosenzvit, M. (2014). *Biología I. Evolución, reproducción y herencia*. Buenos Aires: Edelvives.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.

Gómez-Sánchez, P., Pardo-Mora Y., Hernández-Aguirre, H.P., Jiménez-Robayo, S.P., Pardo-Lugo, J.C. (2012). Menstruation in history. *Invest Educ Enferm.* 30(3): 371-377.

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

González del Cerro, C. (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77.

García-Huidobro, V. (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. *Revista Educarte*, 21(2), 5-9. Disponible en: http://www.educartechile.cl/articulos/articulo2.htm

Greco, Beatriz, (2007). "Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional", *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones,* Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Greco, M. B. y Entin, C. (2008). La información no alcanza para el cuidado. Una experiencia de teatro-foro en la formación docente. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Haquin, D. M. (2017). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos educativos*, *11*(22), 4-15.

Hawkesworth, M. (1999). Confundir el género. *Debate Feminista*, *20*(10), 3-48.

Héritier, F. (1996). *Masculino/ Femenino*. El pensamiento de la diferencia. Barcelona: Ariel antropología.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Huk, L. (2005). *La enseñanza universitaria de la Paleontología: Trabajos prácticos. Revisión de propósitos y estrategias para su mejoramiento.* Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Misiones.

Huk, L. y Meinardi, E. (2005). Aportes a la enseñanza universitaria de la Paleontología. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra.

Hooks, B. (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. *LOPES, Guacira Louro. O Corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica*.

Imbernón, F. (2003). *Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Graó.

Iribarren, L. (2017). "*Dispositivos de formación docente en educación ambiental, una investigación acción en el bajo delta del Paraná*". Tesis de doctorado con asiento en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Jonas, H. (2000). *El problema de la vida y del cuerpo en la doctrina del ser, en El principio- vida. Hacia una biología filosófica*. Madrid: editorial Trotta.

Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. Argumentos. Revista de crítica social. 11, pp. 63-82.

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

Karppinen, T. (2001). El teatro como un método de entrenamiento de maestros. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*, 54-62. Uberaba, Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf

Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.

Kiel, L. y Zelmanovich, P. (2011). "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social." *En Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas. Clase 15*. Disponible en http://www.flacso.org.a

Kohen, M. y Meinardi, E. (2013 a). "Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto." *Memorias Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación y Pedagogía.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá. Número 02 – Octubre. Disponible en: http://tics.uptc.edu.co/eventos/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/139/139

Kohen, M. y Meinardi, E. (2013 b). Educar en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa. *X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología.* 1 a 6 de Julio de 2013, Buenos Aires ISBN 978-950-29-1441-1. Disponible en: http://sociologia.studiobam.com.ar/wpcontent/uploads/ponencias/1026.pdf

Kohen, M. y Meinardi, E (2014). "Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral." *Memorias del V coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, Sexualidades y Relaciones de género*. Investigaciones experiencias y relatos. Facultad de ciencias políticas y sociales. Disponible en:

http://www.academia.edu/10536549/Pensar_e_implicar_los_cuerpos_en_educaci%C3%B3n_sexual_integral

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), 47-78.

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., & Di Leo, P. F. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. *Educação & Sociedade*, *35*(126).

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Kress, G.; Jewitt, C.; Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.

Lafforgue, F. (2013). "Sentidos comunes y representaciones sobre el aborto en la escuela." *Memorias III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos. UNLP*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41471

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Red Papeles de Población. Disponible en: http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/2684

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. *Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta*, *259*, 329.

Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (Vol. 20). Ediciones cátedra.

Lavigne, L. (2016) "Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La "educación sexual integral" en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil". Tesis de doctorado con asiento en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Le Breton, D (2006). *Antropología del cuerpo y modernidad/Anthropologie du corps et modernité*. (1era edición, 3era reimpresión). Buenos Aires: Nueva Visión

Le Breton, D. (2011). *La Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Goff, J., & Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.

Leibovich de Figueroa, N., Schufer, M., Cassullo, G., Coghlan, G., Gonzalez, M. A., Maglio, A., Marconi, A., Minichiello, C. y Aranda Coria, E. (2005). La representación teatral: Implementación de un dispositivo de evaluación en contextos socioculturales con precariedad psicosocial. *Anuario de Investigaciones, XIII*, 267-272. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a27.pdf

Litwin, E. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Paidós.

Lobato, P., Ripoll, M., Vasconcelos, S., Rodríguez Vida, M., Kohen, M., Meinardi, E. (2012). "El aborto: entre lo prescripto y lo omitido en la escuela." *Memorias X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Asociación de Docentes de Biología Argentina* (ADBIA)

Longo, R. (2007). De eso no se habla. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.* (6ta Edición), Voces, Petrópolis, Brasil.

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

Lopes Louro, G. (2000). *Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade*, 25(2).

Lopes Louro Guacira (2004). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría queer como políticas de conocimiento. Ponencia presentada en la Mesa «Estudios gays y estudios feministas», del II Congreso Brasileño de Homocultura, Brasilia, DF Brasil, junio de 2004.

Macedo, E. (2005). *Esse corpo das ciências é meu?* En: Marandino, M., Selles, S.E, Ferreira, M.S & Amorim, A.C (Orgs). Ensino de Biologia em Disputa. Niterói: Eduff, p. 131 a 140.

Maffía, D. (2011). Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales. Conferencia dictada en la Universidad de San Andrés. Argentina.

Magli, I. (1993). *De la dignidad de la mujer. La violencia contra las mujeres, el pensamiento de Wojtyla*. Barcelona: Icaria.

Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, (21).

Maines, R. P. (2010). *La tecnología del orgasmo: la" histeria", los vibradores y la satisfacción sexual de las mujeres*. Barcelona: Milrazones.

Marín, C. G. (2012). Biopolítica y género. *Cuadernos Kóre*, 1(4), 7-13.

Martori, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 6, Género y Educación.

Massa, M. y Foresi, M. F. (2015). La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela media. *Fundamentos y desafíos*. Rosario: Homo Sapiens.

Meana Suárez, T. (2002). Porque las palabras no se las lleva el viento. Por un uso no sexista de la lengua. Ayuntamiento de Quart de Poblet. Valencia.

Merleau-Ponty, M. (1971). *O visível e o invisível*. Editora Perspectiva.

Merleau-Ponty, M. (1945). *El mundo de la percepción*. Fondo de cultura económica

MacDonald, M. (1980). Schooling and the reproduction of class and gender relations. *Schooling, ideology and the curriculum*, 29-49.

Meinardi, E. y otros (2008). "Educación para la salud sexual en la formación de profesores en Argentina", en *Revista Ciência & Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 181-195, Brasil.

Meinardi, E. y col. (2010) *Educar en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Méndez, L. (2016). Mucho más que un signo de impureza: el sexo que sangra en clave antropológica. *En: Bermudez, T & Carvalho de Sant'Anna (eds) (2016): Letras escarlata. Estudios sobre a representación da menstruación, pp.43-60,Berlin: Frank & Timme.*

Menéndez, E. (1988). Modelo médico hegemónico y atención primaria. *Segundas jornadas de atención primaria de la salud*, 30, 451-464.

Milstein, D. (2013). "Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política." *Revista iberoamericana de educación*. *OEI/CAEU*, 62, 143-161.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Serie de cuadernos de Educación Sexual Integral Nivel medio.* Contenidos y propuestas para el aula. Disponible en: www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf (Consultada el 01/2016).

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Educación sexual integral en la escuela argentina. Voces desde la escuela.* Programa Nacional de ESI. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110113/ESI%20voces%20baja.pdf?sequence=1 (Consultada el 02/2016)

Ministerio de Educación de la Nación (2016). Programa nacional de formación permanente Nuestra escuela. *Los ejes de la ESI.* Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf (Consultada el 02/2018)

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar.* Barcelona: Graó, 11-32.

Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación.“El cuerpo en la escuela*, *62*, 119-141.

Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity.

Montaña, A. (2014). Sexualidades y Géneros en clave de Educación Sexual Integral. Un espacio para polemizar en el Nivel Superior. En Mario Silvio Gerlero, Daniel Gustavo Di Trano, Nahuel Alejandro Roldan (coord.), *Perturbaciones normativas: resistencias a las políticas sexo-genéricas*. Visión Jurídica Ediciones. págs. 137 a 157. ISNB 978-987-45442-4-7

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Buenos Aires - México.

Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, n. 24, Buenos Aires

Morgade, G. (2008) Capítulo 1 ¿Es posible abordar la “construcción social” del cuerpo sexuado en las Ciencias Naturales escolares? En: *Género y educación sexual en las escuelas.* Elsa Meinardi editora. Buenos Aires.

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

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

Morgade, G., & Díaz Villa, G. (2011). El amor romántico… o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales. *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.119-145.

Morgade, G. (2013). *Políticas educativas y relaciones de sexo*. "Epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas". Sao Paulo: Editora Mercado de Letras.

Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Colección la lupa de la ESI en el aula. Buenos Aires: Homo sapiens.

Morgade, G. (2015). Políticas de educação sexual integral: Saberes, práticas e corpos em tensão. *Retratos da Escola.* 9(16), 63-71.

Morgade, G., y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39-62.

Morgade, G., Báez, J., Villa, G. D., & Fainsod, P. (2014). La educación sexual integral" y la racionalidad heteronormativa patriarcal. *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano.* 2, 78.

Morgade, G. (2016). Políticas de educación sexual integral-Saberes, prácticas y cuerpos en tensión. *Retratos da Escola*, 9(16).

Morgade G. y Alonso G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidos.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa

Morin, E., Motta, R. D., Ciurana, É. R., Pereira, S., & Lages, M. (2003). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*.

Moscovici, S., (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S., (2012). *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mosteiro García, M. J. (1997). *El género cómo factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP_1-28.pdf

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, *14*, 1-35.

Motos-Teruel, T., & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(9).

Navarro-Solano, R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad*, *14*, 1-21. Disponible en: http://www.creatividadysociedad.com/
articulos/14/4drama_y_educ_en_inglat_rosario.pdf

Núñez, P., & Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, (33), 79-92.

Oliveira Matos, S. (2007). A construção de representações sobre corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos. Tesis de maestría en educación, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Disponible en: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_8fd0ba8199231e7963a94e22838b46fb

Otero, M. R. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, *1*(1), 24-53.

Paulín, H. L., Tomasini, M., D'Aloisio, F., Lòpez, C. J., Rodigou Nocetti, M., & García Bastán, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas*, *10*(2), 134-155

Pañuelos en Rebeldía (2007). Hacia una pedagogía feminista. *Colección Cuadernos de Educación Popular*.

Pea, R. (1993). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 75-125). Buenos Aires: Amorrortu.

Pechin, J. (2013). "De la indicación de "perversiones" por parte de la(s) norma(s) a la "perversión" política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?", en Revista LES Vol. 5, n° 1.

Pérez, C., & Gallardo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Ponencia IV: Lectura y género: leyendo la invisibilidad*.

Perkins, D. (1995). La escuela inteligente; Barcelona: Ed. Gedisa.

Pessi, M. S. (2009). "Comunicación y tabú. Análisis de la publicidad de productos para la higiene femenina". Questión. *Revista especializada en periodismo y educación*. Vol 1, 21. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/739

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educatio *Siglo XXI, 23*, 223-229.

Pinkola Estés, C. (1998). *Mujeres que corren con los lobos. Mitos y cuentos del arquetipo de la Mujer Salvaje. Barcelona: Ediciones B*

Pfaeffle, A. E. F. (2003). Devenires, cuerpos sin órganos, lógica difusa e intersexuales En *Sexualidades migrantes*, 9.

Platero, R. L. (2010). Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas, *Revista de Estudios de Juventud*, N° 89.

Plaza, M. V., Gonzalez Galli, L. M., & Meinardi, E. (2013). *Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado*.

Plaza, M.V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. Tesis de doctorado con asiento en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

Poliak, N. (2004). “Reconfiguraciones recientes de la escuela media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”. En Tiramonti, G. (comp), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.

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

RIEpS- Residencia Interdisciplinaria de Educación Para la Salud. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud - (2008). *“Dispositivos de Intervención en Educación para la Salud”*. Buenos Aires: Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

RIEpS- Residencia Interdisciplinaria de Educación Para la Salud. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud (2013). *“Guía de dispositivos de Intervención en Educación para la Salud”*. Buenos Aires: Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Rigal, L. (2001). *La investigación participativa: algunas reflexiones epistemológicas y metodológicas*. Mimeo

Rigal, L. y Sirvent M.T. (2014). *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa.

Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Cataluña: Universitat Oberta de Cataluña.

Rojas Soriano, R. (1990). *Métodos para la investigación social*. México: Editorial Plaza y Valdes.

Roman, C. (2011). “Las familias y la escuela media: entre el supuesto y el silencio.” En Morgade, G. (Coord.) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Rohatsch, M. (2013). ¿Estás Venida? Experiencias y representaciones sobre menstruación entre niñas de 12 a 15 años. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, Nº 6.

Rohatsch; M. (2015). “Menstruación. Entre la ocultación y la celebración”. *Memorias XI Jornadas de sociología de la UBA.* Coordenadas contemporáneas de la sociología. Tiempos, cuerpos y saberes. Disponible en: http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp content/uploads/ponencias/397_537.pdf

Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Rosales, H. (1999). Los aportes del teatro y la comunicación para la investigación intercultural. *X Encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación*. La Trinidad, Tlaxcala, 23 al 25 de abril de 1999. Disponible en: http://132.248.35.1/cultura/ponencias/pon4.htm

Rubin, Gayle (1975). *“The Traffic in women: Notes on the political economy of sex”.* In Reiter, R.R. (ed). Toward an Anthropology of women. New York: Monthly Review Press, 157-210.

Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *8*(2).

Salomon, G. (1993). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En Salomon, G. (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 153-184). Buenos Aires: Amorrortu.

Salvador, A. C., Salmón, I. H., & López, N. C. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (82), 89-108.

Santos Guerra, M. Á. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki*. *Cooperación educativa*, 42, pp. 14-27. Disponible en: http://132.247.1.49/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf

Scharagrodsky, P. (2006). “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar". En Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

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

Scharagrodsky, P. (Comp.) (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Prometeo, Buenos Aires.

Scharagrodsky, P. (2009). "La educación del cuerpo de las niñas en el marco del sistema argentino de Educación física en las primeras décadas del siglo XX", Ponencia presentada en I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales. 29 y 30 de octubre de 2009, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Scott, J. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: Amelang y Nash (ed.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Editions Alfons. Valencia

Scott, Joan (2001). "Experiencia", En: *La ventana*, Nº 13, México pp.

Shulman, L. & Shulman, J. (2009). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Education* 189 (1-2), pp. 1-9.

Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones.* 2º ed. ampliada, 2008. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sirvent, M. T. (2001). Universidad, Ciencia e Investigación en Educación: Contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista de la biblioteca del congreso de la Nación: pensar la ciencia* I, 121, 9-27.

Sirvent, M. T. (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el "Talón de Aquiles" del pensamiento único. *Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, 5*.

Sirvent, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año XII, Nro.22, 64-76

Sirvent, M. T., Lomagno, C., & LLosa, S. (2009). Intervención Comunitaria en contextos de pobreza en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de Animación Sociocultural e Investigación Acción Participativa. *Ponencia en Cuarto Coloquio Internacional en Animación. Universidad del Quebec en Montreal (UQAM)/Red Internacional de Animación (RIA)*, 28-30.

Souto, Marta; Barbier, Jean-Marie; Cattaneo, Mabel; Coronel, Mirtha; Gaidulewicz, Laura; Go-ggi, Nora & Mazza, Diana (1999). *"Grupos y dispositivos de formación".* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Stanworth, M. (1987). Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom. *Gender under Scrutiny, London: Hutchinson*.

Stenhouse, L. (1970). Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning. *Paedagogica Europaea*, 73-83

Stolze, B. N., & Ramírez, S. T. (2015). Educación sexual y tradiciones pedagógicas en la formación docente. *Temas de Educación*, *21*(1), 153.

Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Vol. 19). Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

Symons, D. (1979). *The evolution of human sexuality*. Nueva York: Oxford University.

Talamoni, A. y Filho, C. (2008). *Corpo educado, corpo cuidado: representacoes do corpo docente.* En Bastos, F. y Nardi, R. (coomp.), Formacao de profesores e practicas pedagógicas np ensino de ciencias. Contribuicoes da pesquisa na área. Sao Pablo: Escrituras.

Tarzibachi. E. (2017). *Cosa de mujeres. Menstruación, género y poder*. Buenos Aires: Sudamericana.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires, Journal of Education for International Development 2:3. Retrieved from http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.p En 24 de mayo de 2013

Tiramonti, G. (2004). Fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa*. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Tin, Louis-Georges (2012). *La invención de la cultura heterosexual*. El cuenco de plata, Buenos Aires.

Tirados, R. M. y Maura, V. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 43, pp. 6.

Tomasini, Marina, Bertarelli, Paula, Córdoba, Marina y Peirotti, Agustina. (2012). *Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela*. En: 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: "Lo personal es político". Córdoba, 22-24 de mayo. Disponibles en: http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroysociedad

Tomasini, M., & Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, *16*(1), 181-199.

Tomasini, M. E. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, pp. 117-136.

Torres Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo*. Cultura docente y género. Lima: Tarea.

Trivelato, S. L. F. (2005). Que corpo/ser humano habita nossas escolas.E Amorim, A.C et. al. Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. *Niterói, RJ: Eduff*, 121-130.

Trozzo de Servera, E. (1998). Teatro como contenido curricular. Encuadre pedagógico. En G. González de Díaz Araujo (Comp.), *Teatro, adolescencia y escuela. Fundamentos y práctica docente.* Buenos Aires: Aiqué.

Vecino, L. (2017). La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria, Buenos Aires. Disponible en: https://www.teseopress.com/laconstrucciondelnosotrosotros

Vidal, M. C., & García, C. V. (2013). Noción corpórea y abuso infantil. Una propuesta pedagógica desde la educación física escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, *62*, 245-259.

Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. *Pedagogía y saberes*, (38), 83-91.

Viviescas, V. (1991). Mirando la butaca desde el escenario. Revista Educación y Pedagogía, 6. Disponible en: http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero6/Teatro.htm

Wainerman, C.; M. Di Virgilio y N. Chami (2008): *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires, Manantial, UNFPA.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005) Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), pp. 5-23.

Weeks, J. (1981). S*ex, Politics and Society. Regulation of sexuality since 1800*, Harlow, Logman.

Weeks, J. (1993). El malestar de la sexualidad: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa.

Weeks, J. (2012) *Lenguajes de la sexualidad*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Young, I. M. (2005). *On female body experience:" Throwing like a girl" and other essays*. Oxford University Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica*. Barcelona: Paidós.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-49

Zelmanovich, P., & Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *INFEIES–RM (Revista científica sobre la infancia y sus instituciones), 1 (1)*

Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo: aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas. Tesis de doctorado con asiento en Flacso, Argentina.

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad* (Tesis de especialización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Normativa

- Ley Nº 26.618, Matrimonio Civil. Código Civil. Modificación. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de Julio de 2010.

- Ley Nº 26.743, Identidad de género. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 24 de mayo de 2012.

- Ley Nº 26.485, Ley de protección integral a las mujeres. Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 2009.

- Ley Nº 26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005

- Ley Nº 25.673. Salud Pública. Créase el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. Objetivos. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de noviembre de 2002

- Ley Nacional Nº 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre de 2006.

- Ley Nº 2110, Ley de educación sexual integral. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 20 de octubre de 2006.

- Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150. Aprobada el 29 de mayo de 2008. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf (Fecha de consulta: 6/02/2018)