



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Peltz, Mariano

Educación Sexual Integral en los Profesorados de Educación Primaria de la C.A.B.A. - Gestión Estatal - Ciclo Lectivo 2020: discursos y saberes de las/os estudiantes del magisterio acerca de las sexualidades y los géneros



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Peltz, M. (2022). *Educación Sexual Integral en los Profesorados de Educación Primaria de la C.A.B.A. - Gestión Estatal - Ciclo Lectivo 2020: Discursos y Saberes de las/os Estudiantes del Magisterio acerca de las Sexualidades y los Géneros. (Tesis de maestría). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3888>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Educación Sexual Integral en los Profesorados de Educación Primaria de la C.A.B.A. - Gestión Estatal - Ciclo Lectivo 2020: Discursos y Saberes de las/os Estudiantes del Magisterio acerca de las Sexualidades y los Géneros

TESIS DE MAESTRÍA

Mariano Peltz

mpeltz@uvq.edu.ar

Resumen

Elegir el Profesorado de Educación Primaria de las Escuelas Normales - gestión estatal - de la CABA como lugar de observación y análisis se relacionó no sólo con lo que representaron tradicionalmente estas instituciones en cuanto a la formación de maestras/os; sino también porque sus historias dejaron huellas en la fusión y transformación de diferentes modelos pedagógicos/sexuales que abarcaron entre otras aristas, la división de tareas según el sexo, la producción discursiva institucional basada en la heterosexualidad normativa como así también la incorporación de contenidos curriculares de educación sexual por medio de perspectivas moralistas, religiosas y biomédicas. En consecuencia, consolidado el proceso democrático, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Ley de ESI (2006), que origina una cultura escolar inclusiva basada en políticas de igualdad respetando las diferencias y la diversidad, en la presente tesis nos propusimos realizar una investigación cualitativa acompañada de un diseño flexible para profundizar conceptual y empíricamente los discursos y los saberes que las/os jóvenes estudiantes poseen acerca de las sexualidades y de los géneros, específicamente de la educación sexual integral, los cuerpos, los placeres, los deseos y las identidades sexogenéricas, con anterioridad y posterioridad de haber cursado el taller de ESI, recolectando datos sobre las biografías, formaciones, expectativas y percepciones propias. Para ello, se seleccionaron dos instituciones: la ENS N° 2 y el anexo de la ENS N° 3 ya que se encuentran en distintos barrios de la ciudad y porque poseen poblaciones estudiantiles heterogéneas según las condiciones socioeconómicas y culturales. Los resultados evidenciaron cambios conceptuales pero

también resistencias e implementación de estereotipos relacionados con el sexismo y las injusticias sexuales.

Palabras Claves: educación – formación docente – cuerpos – géneros – sexualidades.

Abstract

The criteria selected to observe and analyse Teacher Training Colleges in CABA is connected not only to what these institutions traditionally represented in terms of the training of teachers; but also because their stories left traces in the fusion and transformation of different pedagogical/sexual models. The latter encompassed the division of labour according to sex, institutional discursive production based on normative heterosexuality and the incorporation of curricular contents of sex education through moralistic, religious and biomedical perspectives. Consequently, with the consolidation of the democratic process, and following the enactment of the National Education Law and the CSE Law (2006) that originates an inclusive school culture based on equality policies respecting differences and diversity, the aim of this paper is to carry out qualitative research accompanied by a flexible design to deepen the discourses and knowledge that young students possess about sexualities and genders conceptually and empirically. We will specifically deal with comprehensive sexuality education, bodies, pleasures, desires and sex-generic identities, before and after having completed the CSES Workshop, collecting data on one's own biographies, formations, expectations and perceptions. In order to achieve our goal, two institutions have been selected: ENS No. 2 and ENS Annex No. 3, since they are located in different neighborhoods of the city and because they have heterogeneous student populations according to socio-economic and cultural conditions. The results showed conceptual changes but also resistance and implementation of stereotypes related to sexism and sexual injustices.

Key Words: education – teacher training – bodies – genders – sexualities



Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Educación

**Educación Sexual Integral en los Profesorados de Educación Primaria de la
C.A.B.A. - Gestión Estatal - Ciclo Lectivo 2020: Discursos y Saberes de las/os
Estudiantes del Magisterio acerca de las Sexualidades y los Géneros**

Aspirante: Lic. Peltz, Mariano

Mail: mpeltz@uvq.edu.ar

Director: Dr. Scharagrodsky, Pablo

Mail: pas@unq.edu.ar

16 de septiembre de 2021

*Quiero dedicar la presente tesis a mis hijas/os,
que son junto a mi compañera de ruta,
la luz que guía mi vida. A mis padres,
que sin ellos, no hubiera sido, en parte,
lo que soy, siento y experimento todos los días.
A todos mis amigos y hermanos de la vida
y por supuesto, al Dr. Pablo Scharagrodsky,
Director y compañero de este fantástico
y significativo viaje.*

Índice Temático

Temáticas	Págs
Introducción	4
Capítulo I: Estado de Arte	6
1. Definición del Problema	6
1.1. Estado de la Cuestión	8
1.2. Enfoque Conceptual acerca del Problema	11
1.3. Objetivos	13
1.4. Metodología	13
Capítulo II: Normativas, Leyes, Reglamentos y Resoluciones	16
2. Las Leyes de Educación	16
2.1. Perspectivas y Propuestas sobre la Educación Sexual	18
2.2. Enfoques de la Educación Sexual	21
2.3. La Educación Sexual Integral	23
2.4. Contextualización: de la Educación separada por dos Sexos a la Coeducación	26
2.4.1. Las Escuelas Normales	27
2.4.2. Hacia la ESI en los Profesorados de Educación Primaria (PEP)	29
Capítulo III: Sexualidades, Géneros y Dispositivo Escolar	33
3. Feminismo, Olas y Voces Emancipadoras	33
3.1. Hacia una Comprensión sobre Sexualidades y Géneros	34
3.2. La dimensión de los Cuerpos, Deseos y Placeres	37
Capítulo IV: La comunicación crítica	40
4. Hacia un Análisis Crítico de los Discursos (y Saberes)	40
4.1. Lenguajes, Discursos y Generolectos en la Institución Escolar	42
4.2. El Currículum y la Gramática Corporal Sexuada.	43
Capítulo V: Los Profesorados y el Taller ESI (Trabajo de Campo)	45
5. Una Radiografía Institucional	45
5.1. Los Talleres de la Educación Sexual Integral (ESI)	50
5.1.1. Descripción de los Talleres	54
5.1.2. Registro e Interpretación de los Talleres	63
5.2. Conclusiones Parciales	66
Capítulo VI: Una Primera Aproximación acerca de las Sexualidades y los Géneros	68
6. Análisis de Discursos y Saberes de las/os Estudiantes antes de cursar el Taller	68
6.1.1. El Abordaje de la ESI según la Visión Personal	70
6.1.2. Sexualidades y Géneros: Conceptualizaciones	76
6.1.3. Economías del Deseo y la Elección del Objeto Sexual	78
6.1.4. La Gramática Corporal	83
6.1.5. El Placer en lo Personal y en lo Educativo	87
6.1.6. Nociones sobre ser Hombre, Mujer o “Distinto” (Abyecto)	89
6.2. Análisis e Interpretación de las Entrevistas	92
6.3. Conclusiones Parciales	93
Capítulo VII: Hacia Nuevas Conceptualizaciones acerca de las Sexualidades y los Géneros	96
7. Análisis de Discursos y Saberes de las/os Estudiantes luego de cursar el Taller	96
7.1.1. El Abordaje de la ESI según la Visión Personal	96
7.1.2. Sexualidades y Géneros: Conceptualizaciones	106
7.1.3. Economías del Deseo y la Elección del Objeto Sexual	108
7.1.4. La Gramática Corporal	112
7.1.5. El Placer en lo Personal y en lo Educativo	118
7.1.6. Nociones sobre ser Hombre, Mujer o “Distinto” (Abyecto)	121
7.2. Análisis e Interpretación de las Entrevistas	123
7.3. Conclusiones Parciales	124
Capítulo VIII: Resistencias, Negociaciones y Puntos de Fuga	127
8. Una Mirada Comparativa entre Ambas Instituciones	127
8.1. ¿Mujeres vs Varones?	127
8.2. Resultados	133
8.3. Discusión	140
Conclusión	142
Anexo	145
Referencias	153

Introducción

La matriz heterosexual es una rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, géneros y deseos. Es un modelo discursivo/epistémico hegemónico que supone que para que los cuerpos sean coherentes debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria heterosexual. El marco binario del sexo ubicado pre-discursivamente se convierte en la forma de dominación por excelencia.

(Butler, 2001, p. 40)

Con las Leyes de Educación Nacional N° 26.206/ME/2006 y de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150/ME/2006, en la República Argentina se implementaron diversas políticas educativas de igualdad respetando las diferencias, sin admitir estigmatización ni discriminación de géneros. Particularmente, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) fue una de las primeras jurisdicciones en sancionar una Ley de ESI (Ley N° 2110/2006 y promulgada bajo Decreto N° 1924/2006) en sintonía con la nacional, instituyéndose también su obligatoriedad y el enfoque integral de todos sus niveles educativos con el correspondiente marco legal de los derechos humanos.

Elegir las escuelas normales públicas - de gestión estatal - como lugar de observación y análisis tiene que ver no sólo con lo que representaron tradicionalmente estas instituciones como formadoras de maestras/os, como constituyente de una “marca” del normalismo argentino; sino también porque sus historias dejaron huellas además de fusionar y transformar hasta la actualidad diferentes modelos pedagógicos / sexuales. Actualmente, además de los tres niveles obligatorios poseen –entre otras carreras - un profesorado de educación primaria que a través del actual Plan de Estudios (Resolución N° 532/MEGC/2015) se incluye y profundiza la propuesta de una educación sexual integral no sólo de manera transversal sino específicamente a través de un taller que propone distintos recorridos epistemológicos, metodológicos, analíticos y pedagógicos. En vistas de un trabajo de investigación lo más significativo posible, propositivo y no probabilístico, se seleccionó arbitrariamente una muestra cualitativa en cadena, representativa de estudiantes categorizados como mujeres y varones jóvenes entre 19 y 32 años, y dos instituciones educativas (la ENS N° 2 y 3), ubicadas en distintos puntos estratégicos de la CABA, garantes del cruce de informaciones según variables socioeconómicas y culturales de dichas unidades de análisis.

Sostenemos que la cultura escolar además de poseer sus normativas, reglamentos, organigramas y diseños curriculares se compone de infraestructura, mobiliarios y actrices/actores escolares que día a día conforman, sostienen, resisten, negocian y renuevan sus dispositivos y gramáticas cargados de un recorte de la realidad, de juicios de valor y estereotipos. Desde su complejidad, los regímenes de verdad pueden influir en las conductas, las representaciones y las percepciones de sus integrantes con respecto a los fenómenos socioculturales; asimismo en la oportunidad de (re)significarlos y (trans)formarlos intra e intersubjetivamente. En este sentido y

consolidado el proceso democrático que origina una educación mixta que no sólo apuesta a una formación igualitaria sino que además potencia y refuerza discursos, saberes y prácticas basados en las diferencias e injusticias sexuales; nos propusimos explorar y describir a partir de sus refundaciones y giros normativos, cuáles son las conceptualizaciones sobre los géneros y sexualidades que circulan entre las/os estudiantes jóvenes además de las condiciones materiales y simbólicas institucionales, y si contribuyen o no a proyectar políticas coeducativas que promuevan los principios generales de igualdad de oportunidades.

La presente tesis consta de dos partes. La primera se basa principalmente en el Estado de Arte que, a su vez, presenta y desarrolla el problema a investigar, los objetivos de la propuesta y el marco metodológico en el cual se sustenta la investigación. Para conformar los lineamientos teóricos, se indagó sobre los antecedentes históricos que dieron origen a la Ley de ESI y cuáles fueron las perspectivas, enfoques y propuestas de la educación sexual que la antecedieron, particularmente en las escuelas normales superiores de la CABA. A su vez, dejamos asentado qué entendemos por discursos y saberes como así también por sexualidades y géneros, y presentamos el enfoque crítico de la comunicación para analizar estas categorías. Este apartado abarca los primeros cuatro capítulos; episodios que consideramos de valor significativo ya que proponen un recorrido teórico y conceptual sobre el programa de la modernidad occidental y patriarcal, la acción y lucha propuesta por los movimientos feministas y los dispositivos más las prácticas discursivas institucionales que nos permitan interpretar la dimensión histórica de la gramática corporal sexuada. La segunda parte consta de los últimos cuatro capítulos. Comprende una primera aproximación de las conceptualizaciones acerca de las sexualidades y géneros que poseen las/os estudiantes del magisterio; el análisis e interpretación de las observaciones y las entrevistas semiestructuradas realizadas con sus testificantes, y por supuesto, el registro - luego de haber cursado el taller de ESI - de continuidades o cambios sustanciales al respecto. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos a través de una mirada comparativa entre ambas instituciones; y se plantea una interpretación y reflexión de los datos empíricos suministrados.

En síntesis, para que esta transformación resulte significativa y esperanzadora hacia una real educación inclusiva de tecnologías, de pensamientos, de sentires, decires y haceres; alejada de estereotipos, discriminaciones y expectativas en cuanto al rendimiento y al comportamiento de las identidades sexo - genéricas, la presente tesis procura estudiar qué discursos y saberes manifiestan las/os estudiantes del magisterio acerca de los géneros y las sexualidades con anterioridad y posterioridad de haber cursado el taller de ESI. Y en lo posible, establecer las bases para continuar por el trayecto de la (re)significación y (de)construcción de los legados heteronormativos dominantes; y su transformación hacia horizontes democráticos basados en la igualdad a partir de las diferencias entre los sexos.

Capítulo I **Estado de Arte**

1. Definición del Problema

La historia de la educación argentina es significativa acerca de las políticas sobre las sexualidades orientadas al control social y al gobierno de los cuerpos (Foucault, 1976), cuyos dispositivos y discursos descansan en una perspectiva negativa como así también en intervenciones pedagógicas que se focalizan en lo natural e innato, en el ser y deber ser, en la prevención por su condición riesgosa; y en un saber medicalizado cuyo enfoque es el profiláctico (Fainsod, 2008; Conrad y Schneider, 1985, como se citó en Lavigne, 2016). Concretamente, desde la Ley de Educación Común N° 1420/1884 hasta la Ley Federal de Educación N° 24.195/ME/1993 se promueve la primera división de tareas según el sexo, la producción discursiva institucional basada en la heterosexualidad normativa hasta su incorporación en los contenidos curriculares optativos orientados, específicamente, a perspectivas morales y biomédicas.

Posteriormente, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/ME/2006, el giro conceptual es relevante y se implementan políticas de igualdad respetando las diferencias sin admitir estigmatización ni discriminación de género, y consolidando una formación integral de una sexualidad libre y responsable (Artículos N° 11, incisos f/p/v y 79). Paralelamente y con la Ley de ESI N° 26.150/ME/2006, se legaliza el derecho de las/os estudiantes de todos los niveles a recibir un enfoque multidisciplinar de la educación sexual basado en contenidos vinculados a aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos además de los biológicos. Dicha Ley de ESI, que rige para las instituciones públicas de gestión estatal o privada (y que abarca los niveles nacional, provincial y jurisdiccional), se relaciona con un corpus normativo integrado, entre otros, por la Ley Nacional N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos Infantiles y Adolescentes; la Ley Nacional N° 23.798/1990 sobre el SIDA y su Decreto Reglamentario N° 1244/1991; y Ley Nacional N° 25.673/2002 sobre el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, y su Decreto Reglamentario N° 1282/2003. Y en cuanto al marco legal internacional, por la Ley N° 23.849/1990 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y por la Ley N° 23.179/1985 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que a su vez está jerarquizada en nuestra Constitución Nacional desde 1994 (Artículo N° 75, Inciso 22).

Tiempo después, el Consejo Federal de Educación dicta la Resolución N° 43/CFE/2008, estableciéndose los lineamientos curriculares de la Ley de ESI, responsabilizando al Estado en hacer válidos el derecho y la formación educativa de carácter obligatoria. Más tarde, se crea, en el año 2012, el Programa Nacional de Educación Sexual del Ministerio de Educación Argentino, cuyos objetivos establecen la implementación, coordinación y evaluación de las acciones

vinculadas a las sexualidades en los tres niveles educativos - inicial, primario y secundario - de todos los establecimientos públicos de gestión estatal y privada. Por su parte, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) fue una de las primeras jurisdicciones en sancionar una Ley de E.S.I. (Ley N° 2110/2006 y promulgada bajo Decreto N° 1924/2006) en sintonía con la nacional, instituyéndose también su obligatoriedad, el enfoque integral de todos sus niveles (con el correspondiente marco legal de derechos y con perspectiva de género).

En este contexto político educativo, elegir las Escuelas Normales Superiores de la CABA como lugar de observación y análisis tiene que ver no sólo con lo que representaron tradicionalmente estas instituciones formadoras de maestras/os sino también porque sus historias dejaron huellas y fusionaron y/o transformaron distintos modelos pedagógicos sexuales. Actualmente y ante las producciones de sentidos que genera la educación sexual, el formato escolar no sólo se caracteriza por implementar gramáticas corporales - que responden al sistema sexo / género (Rubín, 1986) - a través de discursos y saberes “universales”, “ahistóricos” y “neutros” basados en el binarismo (Felitti y Queirolo, 2009, como se citó en Seoane y Severino, 2019, p. 1) y en una educación mixta que apuesta a una formación “igualitaria”¹, sino también por fundar espacios destinados a la deconstrucción de aquellas perspectivas epistemológicas heterocentradas que permitan la implementación de otras posibles (como el feminismo post-estructuralista y la teoría Queer) orientadas hacia una educación no sexista, inclusiva y diversa (Scharagrodsky et al., 2019; Haraway, 2004; Harding, 2008; Barrancos, 2007; Lavrin, 2005), garantizando la igualdad de género entre mujeres, varones y otras identidades “excéntricas”, “no binarias” (Curiel, 2019; Apple, 2010; Lopes Louro, 2003).

Por todo lo expuesto y teniendo en cuenta que las escuelas normales además de los tres niveles obligatorios, poseen -entre otras carreras - un profesorado de educación primaria que a través de los planes de estudios - primero Resolución N° 6635/MEGC/2009 y luego Resolución N° 532/MEGC/2015 - incluyen y profundizan la problemática ESI no sólo de manera transversal sino también específica a través de un taller cuatrimestral con tan sólo tres horas cátedra semanales, se presenta la siguiente situación problemática: ¿Cuáles son los discursos y saberes que las/os estudiantes del magisterio portan sobre las sexualidades y géneros con anterioridad y

¹ A partir de la crisis del Estado Benefactor, de sus servicios sociales y de sus redes de protección social, y fundamentalmente bajo la hegemonía neoliberal en la década del noventa, se cuestionó a la escuela como institución estatal, bajo la retórica de su ineficiencia e ineficacia y por no mejorar las condiciones de integración de los sectores en condiciones de mayor vulnerabilidad. Muchas son las causas pero nos detendremos en cuatro puntos, a nuestro entender fundamentales: 1) una de ellas puede ser la institución escolar que erosiona la creencia en el régimen meritocrático que la misma ha sostenido históricamente y que ha servido para legitimar su propia misión (Van Zanten, 2008); 2) otro punto puede relacionarse con la masificación escolar, poniéndose de manifiesto nuevos mecanismos de selectividad social, ya no asociados a la exclusión de determinados sectores de la población, sino a procesos de diferenciación interinstitucional, primero a través de la segregación económica de la matrícula en escuelas con distintas condiciones de enseñanza; luego, por la consolidación de diferentes ofertas de escolarización según los públicos a atender (Gluz, 2012). 3) como tercer aspecto (más no el último), se orienta, a diferencia de las igualdades de posiciones, a la igualdad de oportunidades que tanto pregonó la escuela, pero que terminó siendo una ficción; contribuyendo a la injusticia social (Dubet, 2014); y 4) el que se relaciona con los términos de igualdad y equidad. Polisemia de los términos que en el caso de la igualdad connota: “identidad, equivalencia, equidad”. De allí que la igualdad denota de manera subyacente la equidad y cuya sinonimia en ambos términos lleva a pensar directamente la cuestión de justicia o injusticia social. No obstante, equidad e igualdad son dos principios estrechamente relacionados pero distintos. Una sociedad que aplique la igualdad de manera absoluta será una sociedad injusta, ya que no contempla las diferencias existentes entre personas y el colectivo. Si la igualdad es ética, la equidad es política (Materón Palacios, 2016).

posterioridad de la cursada del taller de ESI? Y en consecuencia se desprenden los siguientes interrogantes: ¿Qué discursos y saberes se pronuncian sobre sexualidades y géneros con anterioridad al cursado del taller? Particularmente, ¿Qué discursos y saberes se manifiestan acerca de la ESI, del cuerpo, placeres, deseos e identidades sexogenéricas? Y para finalizar ¿Qué continuidades o cambios sustantivos en dichas concepciones se producen luego de cursar la instancia curricular?

1.1. Estado de la Cuestión

Después que el feminismo como movimiento colectivo de lucha política, económica e intelectual reivindicara la ciudadanía y el derecho al voto de las mujeres (Barrancos, 2007, 2002; Lavrin, 2005), durante las décadas del 60 y 70 del siglo XX y subsiguientes, comienzan a investigarse temas como la igualdad de trato entre varones y mujeres, el respeto a la diversidad, la sexualidad entendida más allá de tintes biológicos, y la desigualdad en el acceso a la educación formal. A su vez, temáticas significativas acerca de la invisibilización de la violencia y la precarización laboral; la disidencia sexual, la deconstrucción de las identidades estigmatizadas devenidas en la Teoría Queer como así también las reflexiones acerca de la construcción social del cuerpo y la diferencia del acceso a los placeres y deseos en función de los géneros². Cuestiones todas ellas que interpelan aspectos ligados al patriarcalismo y al programa de la modernidad machista y discriminador a través del cual la moralidad (y la doble moralidad), los discursos y las prácticas sexuales enmarcaron performativamente los mundos de las masculinidades, de las feminidades, de los erotismos, de las experiencias no heteronormativas y del matrimonio bajo las claves analíticas del sexo/género/deseo y de la raza/etnia (Barrancos, et al., 2014).

La Ley de ESI merece un párrafo aparte por ser un acontecimiento reciente. Las investigaciones al respecto adquieren notoriedad en las últimas décadas y comienzan a difundirse en los ámbitos académicos, tratándose temáticas como pedagogía y estereotipos en el currículum formal y oculto, androcentrismo, violencia de género y femicidio, epistemología femenina; la educación sexual entendida como política pública o cuestiones ligadas a la masculinidad definida por oposición a la feminidad; la normalidad sujeta a la heteronormatividad y al aprendizaje de ser mujer o varón en sentido dicotómico (Díaz Villa, 2012; Lavigne, 2012; Báez, 2015; González del Cerro, 2018; Scharagrodsky, 2007; Herzeg, et al., 2010, como se citó en Parenzuela, 2016). A partir de la presente norma jurídica, circulan sentidos contrapuestos y un escenario de encuentros, de intercambios productivos y enriquecedores pero también de tensiones, resistencias e

² El placer es una percepción sensorial del mundo, inmersa en un estado emocional físico o intelectual. Se despliega en un espacio social como las relaciones sensoriales en general y en un espacio temporal claramente delimitado. Existen normas y etiquetas que respetar en el mundo sensorial. Por lo general, los placeres son tabúes, son controlados o al contrario exhibidos, cantados, pintados o exaltados. Por su parte, las multiplicidades del deseo sexual nos hablan claramente de su complejidad, pero sobre todo nos evidencia cómo el cuerpo construye el deseo y lo articula de formas diferentes según el contexto (Howes, 2003; Geffroy, 2016; Weeks, 1995).

incomodidades: recordemos que la ESI sufrió desde sus inicios cuestionamientos sobre la ideología de género y la inclusión del preservativo entre los métodos anticonceptivos. A su vez y de manera más reciente, la generación de un movimiento “antiESI” con respecto a la sanción e implementación del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo apelando, por medio de los sectores “antiderechos”, al “pánico moral de las familias” e instalando a la homosexualidad como un “fantasma indeseable”. Al respecto, la socióloga Faur argumenta que se debería diferenciar entre las resistencias que surgen en muchas familias por desconocimiento o falsa información de las más orgánicas; y que “cuando los procesos sociales y políticos van ampliando derechos, los grupos que han tenido siempre la hegemonía hacen sus estrategias políticas para detener los avances” (2020). Por supuesto que la ESI también genera aceptaciones, rechazos o indiferencias por parte del colectivo docente, estudiantil y activista; y en este campo de sentidos, diversos investigadores realizan minuciosos análisis acerca de las deudas que todavía la puesta en práctica de la ley tiene para con la comunidad educativa en particular. Por mencionar sólo algunos ejemplos podemos hacer referencia: 1) al estudio de los textos y documentos de la normativa para cuestionar el tratamiento de la diversidad sexual, y de la escasa participación de representantes de los movimientos trans de la disidencia sexual (Rueda, 2019); 2) a si la Ley de ESI promueve el traslado de algunos debates que suelen restringirse a los ámbitos feministas (en particular sobre las posiciones prosexo) hacia el sistema educativo; o 3) si las/os profesoras/es y futuras/os docentes están a la altura de las circunstancias para dar clases sobre estas temáticas. También algunos ejes sobre: 4) los derroteros que sufrió la ESI fundamentalmente en la CABA; 5) el rechazo de la normativa y la acción descalificadora de la Iglesia Católica; y 6) los modos y las estrategias utilizadas para la inclusión de la educación sexual como materia educativa desde una perspectiva latinoamericana y en clave histórica (Flores, 2019; Fulco, 2019; Lavigne, 2019; Báez, 2019, como se citó en González del Cerro, 2019, pp. 216/217). Particularmente Rueda (2019), más allá de reconocer los aportes y las transformaciones significativas realizadas por las alianzas feministas y las organizaciones de DD. HH., expone las tensiones existentes dentro del movimiento sobre los cuerpos, las militancias y las vidas travestis / trans. Sostiene que el material actualizado de la ESI, su ley y el programa no abordan las diferencias de relaciones de poder que oprimen a las personas travestis y trans; ni tampoco proponen herramientas pedagógicas para trabajar la violencia en los recorridos de vida. Para finalizar, argumenta que “resulta urgente producir documentos, trabajos académicos y propuestas escolares que retomen las voces y los saberes del movimiento lgbt+ para todos los ciclos educativos”, así como visibilizar y reflexionar acerca de “la diversidad corporal desde la perspectiva trans y las expresiones contrahegemónicas a los roles asignados” (pp. 260/261).

En cuanto a la investigación académica, diversos análisis orientan nuestro trabajo: Laqueur (1994), Foucault (1993, 2000), Butler (1999, 2002), Rubin (1996), Scott (2011), Lamas (1996), Preciado (2011) y Fausto-Sterling (2006), sostienen que la orientación e identidad sexual,

y la expresión de género son el resultado de una “construcción - producción históricocultural” más que una cuestión esencialista y biológica. Por otro lado y según Lucie-Smith (2003), Morín (2003) y Guasch (2000), las sexualidades son un entramado de prácticas, discursos y significaciones que intervienen en el cuerpo, que connotan las acciones de los individuos orientando sus tendencias y restricciones morales. A su vez, Butler (2002, 2001), quien analiza la performatividad del género³, argumenta que más que una cuestión de términos binarios (varón o mujer), lo relevante es profundizar la diversidad en cuanto a las identidades sexuales que aluden a la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a sentirse hombre, mujer u otro género (en función de la evaluación que realiza de sus características físicas o biológicas); o a las identidades genéricas que se construyen mediante los procesos simbólicos y las acciones colectivas que en una cultura dan forma al género y “... fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Lamas, 1996, p. 340).

Sobre el campo educativo, Morgade (2020, 2018, 2011, 2008) quien ha colaborado con la confección de la Ley de ESI, trabaja el enfoque del género y cuestiona las significaciones hegemónicas de las sexualidades dentro de las instituciones. Scharagrodsky (2019, 2015, 2007) investiga, entre otras temáticas, la educación escolar de la sexualidad desde la pedagogía Queer, y la escolarización de los cuerpos⁴. Faur (2020, 2019), analiza sobre la ESI, la ideología de género y las ofensivas antiESI que cuestionan el “adoctrinamiento” de la dictadura del género. Torres (2013) realiza un análisis crítico sobre dicha educación e indaga sus múltiples sentidos⁵. Bernal (2016) y Preciado (2003) refieren que la producción discursiva institucional está basada en la heterosexualidad normativa ya que forma parte del sistema político hegemónico y de control social. En cuanto al nivel superior, Pacheco Silva y Pacheco de Carvalho (2005) plantean que en el profesorado permanecen discursos basados en creencias estereotipadas sobre sexualidad; transformándose, según Bonal (1997), más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace. A su vez, Shulman (1989) y Perafán Echeverri (2005) estudian las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción. Para finalizar, Alliaud y Duschatzky (2003) más Simón (2000), abordan temáticas sobre la formación docente y el cambio cultural basado en la coeducación: transformación en prácticas, discursos e instituciones que han regulado la sexualidad como ámbito de gobierno (Foucault, 2008; Laqueur, 2007, como se citó en Zemaitis, 2016, p. 17).

Mencionamos cuatro trabajos empíricos de los últimos diez años que brindan aspectos teóricos y metodológicos sobre la problemática presentada en nuestro trabajo final. En primer lugar hacemos referencia a una investigación llevada a cabo por Plaza, Galli y Meinardi (2013), quienes establecen un paralelismo entre la ESI y el currículo oculto por medio de un estudio sobre

³ La performatividad del género es un conjunto de normas reguladoras que materializan el sexo en el cuerpo. Los cuerpos hegemónicos corresponden a unos estándares de belleza, edad, clase, raza y formas “adecuadas” del deseo dentro de la heterosexualidad establecida.

⁴ Según Scharagrodsky (2019, 2015, 2007), la escolarización de los cuerpos está basada en la pesada maquinaria escolar moderna, productora de órdenes corporales disciplinados, higiénicos, rutinizados y binarios. No obstante, existe la posibilidad de implementar nuevos órdenes corporales sustentados en el respeto a las diferencias.

⁵ Sexualidad como derecho, disfrute y cuidado; como diversidad de identidades y como placer y deseo.

las creencias en el profesorado. En segundo lugar, un trabajo de investigación presentado por Kornblit, et al.(2013), en el cual se tratan las concepciones acerca de sexualidades y géneros en docentes de escuelas públicas argentinas, sobre todo haciendo hincapié en si las regiones geográficas determinan posturas y actitudes frente al tema en cuestión; y en tercer lugar, un análisis de los estereotipos de género en el alumnado de formación profesional teniendo en cuenta diferencias según sexo, edad y grado de Mosteiro y Porto (2017). Por último y en cuarto lugar, una tesis doctoral sobre la experiencia educativa trans, presentando sus testimonios como producto sociohistórico y cultural, de Báez (2013). Por lo general, las investigaciones en base a las representaciones sobre sexualidades/géneros⁶ están sujetas a estudios cuali-cuantitativos (descriptivos / explicativos) sobre las escuelas, profesorados y prácticas docentes. Sostenemos que para idear la escuela del futuro en su conjunto, debemos poner el foco también en las/os estudiantes que en poco tiempo más serán las/os nuevas/os maestras/os del sistema, y conocer sus discursos y saberes sobre la educación sexual; y en qué medida el paso por el Taller de ESI ⁷ nos permite registrar matices, hibrideces y puntos de fuga conceptuales.

1.2. Enfoque Conceptual acerca del Problema

Parafraseando a Báez (2013), el imperativo heteronormativo se funda como un lenguaje universal y el estatus de persona se conforma a través de las normas sexo / género (Rubin, 1989; Scott, 2011; Lamas, 1996); estableciéndose relaciones de causalidad entre el sexo anatómico -que se construye como biológico y por ende, natural y presocial-, la identidad o expresión de género -masculina o femenina-; y la orientación del deseo y placer que se considera obligatoriamente heterosexual (Scharagrodsky, 2018; Tusquets, 2007; Rich, 1999). Los cuerpos “ininteligibles”, por expresar relaciones “incoherentes” entre sexo / género / deseo, serán definidos como lo “abyecto”, como los que están fuera de la norma regulatoria del sexo. Por ende, la “contrasexualidad” (Preciado, 2002) de los sujetos - gramaticales (De Lauretis, 1996) sufrirán los juicios moralizantes del “deber ser” que finalizarán “patologizándolos, persiguiéndolos y (...) eliminándolos” (Butler, 1990, como se citó en Báez, op. cit., p. 37).

Según los posibles márgenes de acción y de determinismos del formato escolar, la escuela se transforma en un dispositivo de agenciamiento de las/os estudiantes. Connell (2001) destaca cómo las escuelas se transforman en agentes de construcción de las masculinidades⁸, erigiendo un régimen de género en el cual se establecen patrones de emoción regulados por / para el sexo, y una simbolización particular en torno a los uniformes, códigos del lenguaje y conocimientos

⁶ Existen varias representaciones sobre el cuerpo sexuado y la sexualidad siendo histórica-situacional como el género que también es una construcción psicosocial del sexo. Como ambas categorías son cambiantes, decidimos relacionarlas con lo plural, lo diverso.

⁷ En el anexo de la Resolución N° 532/SSGEC/15, el enfoque de la educación sexual se enmarca en: a) Una concepción integral de la sexualidad (Ley N° 2.110/06); b) El cuidado y promoción de la salud entendida como un derecho de todos. Y c) Los DD. HH., reconociendo la formación de sujetos de derecho, la ciudadanía y la democracia.

⁸ Connell reconoce cuatro masculinidades: la hegemónica (patriarcado), la subordinada, la cómplice y la marginal.

generizados. Durante mucho tiempo, el currículum oficial (y oculto) reflejaban las experiencias de los intereses masculinos, desvalorizando lo femenino: Según da Silva (2001), el currículum es un mecanismo de género que encarna y reproduce sus relaciones. Es más, se reducen los saberes femeninos al sentido común; al “conocimiento subyugado” (Nari, 1995, p. 31). Por su parte, los discursos pedagógicos definen lo que puede o no puede ser dicho (Subirats y Brullet, 1999); y actúan de formas concretas y diversas en las subjetivaciones de género. Los géneros son la base cultural sobre la cual se produce performativamente⁹ tanto las identidades como las sexualidades mismas (Butler, 2002, 2001, 1990), por medio de la repetición ritualizada de estilos de gestos y de posturas corporales; de generolectos relacionados con los estereotipos culturales que condicionan el lugar de los mismos en el entramado social¹⁰.

En la presente tesis, entendemos a los discursos no sólo como un orden o dispositivo regido por un conjunto de reglas, por un sistema de verdad, exclusión y control en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y del poder / saber para un contexto socio - cultural determinado; sino también como proceso de efectos de sentidos; de apropiación, resistencia y luchas que se producen en términos de conservación o transformación del orden social imperante (Foucault, 2013). A su vez, como lenguaje y acción; como un proceso de interacciones intersubjetivas en el cual circulan ideas, conocimientos, creencias, prácticas, competencias comunicativas (Kress y Osborn, 1998) que se producen entre el sistema y los sujetos; y entre los propios sujetos por medio del “acontecimiento comunicativo” (Habermas, 2001; Ricoeur, 1995; van Dijk, 2003). Definimos a los saberes¹¹ como los conocimientos socialmente significativos para una sociedad en un momento determinado como así también los que están invisibilizados o por construirse. Saberes que están conformados por los discursos; atravesados también por relaciones de poder y de imposición hegemónica de una visión del mundo que no siempre posee el valor de verdad (Foucault, 2006; Bourdieu, 1999).

Para finalizar, consideramos a las sexualidades como un dispositivo histórico que agrupa diversas “...posibilidades biológicas y mentales -identidades genéricas, diferencias corporales, capacidades reproductivas (...) deseos y fantasías- que no necesariamente deben estar vinculadas, y que en otras culturas no lo han estado” (Foucault, 1977, p. 20); y los géneros como una red de discursos, saberes y prácticas que conforman un cuerpo sexuado y una sexualidad determinada, diferenciando mujeres y hombres como seres “complementarios” y con características “naturales” propias; cuestiones que responden a relaciones de poder dando lugar a una concepción de heterosexualidad normativizada y a la imposición de una práctica masculina hegemónica.

⁹ Performativa es aquella práctica discursiva que produce lo que nombra. Su comprensión, debe situarse como ese poder reiterativo y referencial del discurso para producir los fenómenos que regula, e imponer los efectos que nombra (Butler, 2002).

¹⁰ La vida social posee un entramado de diversas prácticas. Y el interés por los discursos y los saberes en el presente escrito es porque ambos tienen efectos sobre y dentro de las prácticas (Chouliaraki y Fairclough, 1999).

¹¹ En los profesorados se producen y transmiten diversos tipos de saberes. Para fines de este trabajo lo reducimos a cuatro: los disciplinares, los académicos y los pedagógicos; además de los prácticos (Tardif, 2004; Villoro, 2004).

1.3. Objetivos

Como objetivo general nos proponemos:

-Analizar los discursos y los saberes sobre sexualidades y géneros de las/os futuras/os docentes con anterioridad y posterioridad al cursado del Taller de ESI.

Mientras que como objetivos particulares determinamos:

- 1- Distinguir los diferentes discursos y/o saberes que portan las/os estudiantes en relación a la ESI con anterioridad y posterioridad al cursado del taller,
- 2- Identificar los diferentes discursos y/o saberes que portan las/os estudiantes en relación a las economías del deseo y elección del objeto sexual con anterioridad y posterioridad al cursado del taller de ESI,
- 3- Reconocer los diferentes discursos y/o saberes que portan las/os estudiantes acerca de los cuerpos con anterioridad y posterioridad al cursado del taller de ESI,
- 4- Registrar los diferentes discursos y/o saberes que portan las/os estudiantes con respecto a los placeres con anterioridad y posterioridad al cursado del taller de ESI,
- 5- Caracterizar los discursos y/o saberes que portan las/os estudiantes sobre lo que significa ser varón, mujer u otra identidad (¿lo abyecto?) antes y después de cursar el taller.

1.4. Metodología

La presente tesis se enmarcó en el paradigma interpretativo (García y Porto Castro, 2017), ya que centra su interés en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Esta perspectiva nos permitió acceder al mundo personal de los sujetos, cómo interpretan las situaciones y qué intenciones tienen. En consecuencia, hicimos hincapié en el análisis y comprensión de la realidad (singular y situacional); en la complejidad del mundo social, las relaciones de poder y sus significados (Bourdieu, 1995).

Nos basamos en una investigación cualitativa (Mertens, 2005; como se citó en Hernández Sampieri, R., 2008) de carácter exploratoria (visión aproximativa respecto a una determinada realidad), cuyo diseño flexible fue principalmente etnográfico, emergente e inductivo pero también descriptivo ya que los datos recolectados surgieron a partir de las historias orales y las conductas observables de las/os entrevistadas/os. Nos sustentamos en sus narrativas subjetivas; y en describir y analizar creencias, percepciones y prácticas individuales y de grupos, culturas o comunidades (Patton, 2002). Específicamente, la perspectiva seleccionada del diseño mencionado

fue la microetnográfica ya que nos concentramos en un aspecto particular de la cultura escolar además de trabajar activamente con y a partir de la población (Guber, 2001), contemplando desde el punto de vista fenomenológico las experiencias, los discursos y los saberes de las/os estudiantes sobre sexualidades y géneros, de manera personal, grupal y su testificación.

Se eligieron dos Escuelas Normales Superiores (la ENS N° 2 y 3) porque su población estudiantil representa a los sectores medios; y medios bajos o bajos respectivamente, según la información previamente recolectada a través del contacto establecido con coordinadores y tutores, entre otros; y del acceso a los datos de las estadísticas oficiales, los planes de asistencialismo y becas estudiantiles (POF ENS N° 2 y 3/2019/2020). Y porque sus directivos, por medio de una Disposición del Rectorado, nos garantizaron el trabajo de campo en los establecimientos, los registros y las entrevistas además del acceso a la documentación escolar. Para finalizar, nos concentramos en dichas instituciones ya que están ubicadas en distintos puntos estratégicos de la CABA, lo cual garantizó el cruce de información según variables socioeconómicas y culturales.

El muestreo elegido fue el cualitativo propositivo y no probabilístico (Creswell, 2009; Clark-Carter, 2002), por conveniencia intencional y premeditada, siguiendo un criterio estratégico y en cadena; seleccionando redes de informantes a través de las unidades de análisis (las/os estudiantes del PEP): mujeres y varones jóvenes entre 20 y 32 años en la ENS N° 2 y entre 19 a 29 años en el anexo de la ENS N° 3, siendo las franjas etarias representativas según las estadísticas oficiales.

Con respecto a las categorías o variables de análisis nos basamos en los discursos y saberes sobre géneros y sexualidades que poseen las/os estudiantes en relación a las siguientes dimensiones: 1) la implementación de la ESI; 2) las economías del deseo y elección del objeto sexual, 3) las corporalidades, 4) los placeres y 5) las identidades sexogenéricas. Según Grimberg (1997), las representaciones conllevan elementos normativos, valorativos y emocionales, además de su carácter cognitivo. Esta recuperación de los conocimientos intra e intersubjetivos; y de los modos de apropiación, resistencia y supervivencia (Rockwell, 1996), se relacionaron a su vez con un marco conceptual más general (producto de determinadas condiciones sociohistóricas de producción), teniendo en cuenta si en sus conceptualizaciones existen huellas institucionalizadas acerca de los siguientes modelos que sólo en la teoría son tipos ideales pero que en las prácticas están conformados por matices e híbrides. Concretamente nos referimos a cuestiones relacionadas con lo a) religioso, b) biomédico, c) moral y familiar, d) identitario - diverso y/o e) mediático. Abordamos también subcategorías relacionadas con: a- la perspectiva personal acerca de la educación sexual; b- la distribución espacio / temporal de las/os actrices/actores educativas/os; c) sus roles y funciones; d- las interacciones verbales y corporales; e- las vestimentas; y f- el reconocimiento de la propuesta curricular oficial y oculta de las instituciones.

Luego se realizó un análisis, interpretación y comparación sobre si hubo continuidades o cambios sustanciales en dichas concepciones al haber cursado el taller de ESI.

En cuanto al rigor científico y a los criterios de calidad se aplicó una mirada reflexiva sobre la subjetividad de los actores como el peso de factores de orden histórico y estructural (Tenti Fanfani, 2007, p. 98), garantizando credibilidad, transferibilidad, seguridad, confirmación y empoderamiento. Se describieron particularmente los escenarios, recolectándose los datos en cada uno de los campos, y se implementó la siguiente triangulación metodológica (de métodos): a) observación participante, b) notas de campo; y c) entrevistas semiestructuradas con un guión determinado pero flexible que posibilitó nuevas preguntas y respuestas abiertas (Trindade, 2016, como se citó en Schettini y Cortazzo, 2016). Por otro lado, contemplamos también los posibles grados de saturación¹² (Aldiabat y Le Navenec, 2018).

Se trató de un proceso de investigación con fases que nos permitió la focalización progresiva de la información general; y luego la conformación de una matriz de relaciones entre categorías o temáticas de análisis. No se organizaron grupos focales y la transcripción de los datos fue de manera literal¹³. Con respecto a este último punto, a través del análisis del discurso, se codificaron los datos por separado; y posteriormente se compararon para validar los hallazgos¹⁴. El análisis implicó la “conformación de un portafolio de evidencias” o de una exhaustiva “base de datos” (Hernández Sampieri, et.al., 2018).

En síntesis, el diseño de referencia comprendió las voces de los propios protagonistas permitiéndonos comprender en profundidad el problema planteado, a partir de sus expresiones subjetivas que reflejaron las experiencias de interés, y la reflexión de sus prácticas por medio de entrevistas y respetando siempre su anonimato, la autonomía y los principios de justicia y confidencialidad. Se trabajó con la revisión histórica de documentos (leyes, normativas, resoluciones, planes de estudios) además de realizar un análisis interpretativo de los contenidos manifiestos y latentes; a partir de los “actos de lenguaje” porque las palabras, como eventos polifónicos, significan mucho más de lo que dicen (Santander, 2011, p. 208). Nos centramos, para el trabajo de campo, en un análisis del discurso con orientación semiótica, estudio de las conductas, los comentarios que se desarrollaron en los talleres de ESI y la indagación de los materiales educativos trabajados en el curso; y para las entrevistas semiestructuradas, en un análisis del discurso con orientación lingüística que nos permitió distinguir figuras retóricas, adjetivaciones, tonalidades e intenciones en el acto del habla (Laclau y Mouffe, 2004; Larraín, 2007; Briz, 2005).

¹² La saturación de la información se refiere al momento en que, después de la realización de un número de entrevistas, grupos de discusión... el material cualitativo deja de aportar datos nuevos. En ese instante, los investigadores/as deciden no indagar más.

¹³ Se respetarán modismos, acentos, pausas, silencios, suspiros y gestos no verbales.

¹⁴ Fue un proceso con fases que focalizó las unidades de significado y redes semánticas de los datos. Además de la codificación, significados y memos que nos permitieron dar el salto desde los datos de campo a un nivel conceptual.

Capítulo II

Normativas, Leyes, Reglamentos y Resoluciones

2. Las Leyes de Educación

La Ley de Educación Común N° 1420/1884¹⁵ marca y condiciona la primera división de las tareas de acuerdo al sexo. En el Artículo N° 6 (Capítulo I), se estipula como enseñanza mínima para niñas y niños: Lectura y Escritura, Aritmética, Geografía, Historia, Moral y Urbanidad, Higiene, Dibujo, saberes básicos de la Constitución Nacional; y luego se les exige a las niñas de forma obligatoria conocimientos sobre labores de manos (tejido, costura) y de “Economía Doméstica”¹⁶. A los niños, en cambio, se los orienta a realizar ejercicios militares además de nociones de agricultura y ganadería. Concretamente, se establece: “para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”.

Las formas culturales hegemónicas no están solamente articuladas con una clase sino, además, con un género socialmente dominante. Las relaciones entre hombres y mujeres se perciben desde una visión organicista en la cual cada uno de los sexos cumple funciones diferentes y complementarias. Y en educación, la reproducción de la división sexual del trabajo (y por ende de las relaciones asimétricas de poder) está asegurada desde el mismo currículum: Mientras que a los varones se les enseña para el espacio público, a la mujer se la prepara para el ámbito privado ya que no es considerada como miembro de la fuerza de trabajo económicamente activa más allá de la existencia de las mujeres asalariadas (Liernur, 1997). Del mismo modo en que se construye lo instintivo del trabajo doméstico (que no se abandona), se le suma lo intelectual. Y la elevación de ese trabajo al status científico justifica la educación superior femenina¹⁷.

Cien años después, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) trajo aparejadas discusiones políticas y religiosas, principalmente en los puntos referidos a la enseñanza de la historia y de la educación

¹⁵ El 08/07/1884, durante la presidencia de J. A. Roca se promulgó la Ley N° 1420 de educación común, gratuita, obligatoria y de neutralidad religiosa. La ley aprobada creó la educación pública y estableció la instrucción primaria gradual.

¹⁶ Con la Ley N° 1420, las niñas ingresan al sistema educativo, al menos en su nivel elemental. Este proceso se origina en medio de un ambiente científicista que, al mismo tiempo que negaba -por motivos biológicos o culturales- la capacidad intelectual a las mujeres, creaba nuevas ciencias basadas en saberes femeninos tradicionales ligados a la reproducción de la vida. A través de la Economía Doméstica se proyecta difundir dos valores: el ahorro y el aseo. La mujer es responsable de la buena administración del dinero de su esposo (Nari, 2004). Esta administración no apuntaba a ninguna modificación hogareña del poder, ya que el dinero no está destinado a su uso personal sino al familiar y, también porque se basa en una supuesta naturaleza más conservadora de las mujeres (menos gastadoras y derrochadoras). Por ejemplo, en el Programa de Escuelas Comunes de Capital Federal (1936), la Educación Doméstica para 4° grado sugería que los deberes de la mujer debían basarse en la correcta administración del hogar, ser cuidadoso con la higiene de la alimentación y responsable con la medicina. Con diferencias, la Puericultura también se encarga de naturalizar ciertos mandatos y roles sexuales. Si las expertas en ciencia doméstica fueron, en su mayoría mujeres, la crianza científica de los niños estuvo a cargo de médicos y estadistas. Estas asignaturas no fueron las únicas que construyeron cuerpos generizados.

¹⁷ Según Caldo (2012), se entiende la subordinación femenina como un juego pendular entre prácticas de inclusión y exclusión. Por ejemplo, la Ley N° 1420 es una acción en beneficio de la inclusión femenina. Pero tal inclusión en los claustros educativos recibe condicionamientos y prohibiciones logrando, recrear una nueva situación de exclusión.

sexual. Según Torres (2014), el Consejo Federal de Cultura y Educación sanciona en noviembre del 1994 una primera edición de los CBC para la Educación General Básica (EGB). La Iglesia se movilizó frente a esa primera versión un tanto más progresista e inclusiva de los CBC, mediante declaraciones públicas y entrevistas privadas con el entonces Ministro de Educación Jorge Rodríguez para incluir cambios en el documento. Dichos cambios surgen a mediados de 1995 lográndose publicar una segunda edición de los CBC que incluía modificaciones sustantivas¹⁸. En Educación Física, los CBC establecieron la separación por sexos a partir del segundo ciclo de la EGB (9 años en adelante) contemplando las clases mixtas como excepciones, generalmente ligadas a asuntos administrativos y/o teóricos. Además, y si bien se incluyeron cuestiones de sexualidad en los CBC de manera transversal en asignaturas como Cs. Sociales, Cs. Naturales, Formación Ética y Ciudadana, no llegaron al grado de obligatoriedad. La distancia conceptual y político-ideológica entre la primera y la segunda edición de los CBC se materializó en una tensión entre dos versiones educativas, que resultó saldada con el reconocimiento estatal de la validez y legitimidad política del discurso educativo católico (Torres, *ibídem*, pp. 80-82).

Un verdadero giro conceptual, ideológico, político y simbólico surge con la Ley de Educación Nacional N° 26.206/ME/2006. Dicha ley tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo N° 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a esa carta magna. Establece la estructura del sistema educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades; determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado nacional, las provincias y la CABA en relación a la educación. Se aplica en toda la nación en su conjunto¹⁹ y los objetivos centrales de dicha ley consisten en promover la inclusión educativa y en asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades. En lo que a nuestra temática respecta, se establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Art. N° 11, incisos e y f). Asimismo, el desarrollo de políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores de género (Art. N° 79). Para finalizar, el Consejo Federal de Educación aprueba la Resolución N° 43/CFE/2008 de ESI, estableciendo sus lineamientos curriculares y generando un hito que se inicia con la Ley N° 26.150/ME/2006 que no sólo legaliza el derecho de las/os estudiantes de todos los niveles a recibir un enfoque multidisciplinar de la educación sexual, basado en contenidos vinculados a aspectos psicológicos,

¹⁸ Algunos de esos cambios son: 1) La inclusión en Formación Ética y Ciudadana de la trascendencia espiritual y la relación con Dios; 2) La supresión en Ciencias Sociales de la perspectiva de género, entendida como “ideología” que desnaturaliza los roles de mujeres y varones, reemplazándola por la simple definición de “sexo”; 3) La supresión en los contenidos de Ciencias Naturales de la referencia explícita a las teorías de la evolución de Darwin y Lamarck, y su relativización entre otras teorías explicativas; 4) La definición unívoca de la familia –y no de “tipos de familia”– como elemento natural de la sociedad y 5) El concepto de vida humana “desde la concepción”.

¹⁹ Puesta en práctica que respeta los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

sociales, afectivos y éticos más los biológicos; sino que responsabiliza al Estado, a través del Programa Nacional de ESI, en hacer válido ese derecho y formación.

A fines del 2006, comienza una etapa en cuanto a la Ley de Educación Nacional y su relación con la ESI Evidencia un punto de partida y de transformación sustancial sobre la “matriz heterosexual compulsiva” (Rich, 1999; Wittig, 2006); sobre ciertas estructuras culturales y representaciones sociales que aún perciben a la mujer como propiedad sexual y emocional de los hombres; y a la autonomía e igualdad femenina como una amenaza contra la familia, la religión y el Estado. Incluir la heterogeneidad que existe en los géneros por medio de la Leyes N° 26.206/ME/2006 y N° 26.150/ME/2006, implica reconocer la diversidad sexual; la libertad de elegir y decidir sobre cómo y de qué manera vivir, ética y responsablemente²⁰.

2.1. Perspectivas y Propuestas sobre la Educación Sexual ²¹

Hacia fines del siglo XIX, existen diversos discursos relacionados con la sexualidad, entre los que podemos citar: el moralista y el médico. Desde una condición biológica y positivista, patologizar las conductas “desviadas” está fuertemente ligadas al delito y a la mala vida²²; y toda práctica corporal que no respondiese a la matriz heterosexual obligatoria, es sancionada (hasta exonerada) o condenada a la marginalidad y la invisibilidad. Con respecto a la educación sexual, la eugenesia²³ se apoya en ciertas teorías científicas: frenología, craneometría, antropología criminal, sociobiología; y trata de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza hasta alcanzar la máxima superioridad. Por supuesto que se relaciona también con el control social (Vallejo y Miranda, 2004) y es defensora de la procreación, la maternidad y la infancia.

El campo eugenésico funda los ideales normativos en relación al matrimonio y la procreación esperada. La única forma legítima de sexualidad es la heterosexualidad conyugal (Felitti, 2009), apartándose de los componentes naturales y sociales que se consideran degenerativos o peligrosos. Ante esta visión y perspectiva médico-política, en la segunda década

²⁰ Representa las voces que interpelan al sistema político educativo tradicional y lo relativo a los contenidos y las narrativas del currículum; a los guiones patriarcales, desiguales y androcéntricos. Más que una posición “hermética” en torno al rol más prescriptivo de la educación, promueve la necesidad reflexionar sobre las urgencias sociales y los problemas de época, interpelando el programa educativo dominante, y generando convivencias genéricas novedosas por medio de prácticas pedagógicas que transformen “la visión falocéntrica del sujeto educado” (Scharagrodsky, 2018). El concepto de interpelación es “uno de los factores que influyen de manera central en la modificación de las identidades de los sujetos sociales” (Southwell, 2011, pp. 24-33). A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos accionan y elaboraron discursos que llevan al cambio de la gramática social.

²¹ En la educación ilustrada, el positivismo como pensamiento filosófico genera un discurso discriminador, psicométrico y médico higienista que induce a permanentes clasificaciones científicas de los sujetos que determinan la normalidad y anormalidad; el éxito y el fracaso y la selectividad hacia los más aptos para el sistema: concretamente, se asienta sobre las bases de la inteligencia cartesiana, la universalidad y la visión científico-experimental teniendo en cuenta un sujeto único, universal, eurocéntrico y masculino. Por su parte, el liberalismo político-económico considera que el sujeto moderno requiere del control social y de la educación formal para transformarse en un ciudadano “civilizado” en cuanto a cuestiones administrativas, jurídicas, académicas o técnico-laborales.

²² Según Fiorucci (2013), frente a las funciones morales que requería el ejercicio profesional de la docencia, la homosexualidad femenina (y masculina) son asociadas a otras “inmoralidades” y “perversiones”; y vista como el emergente de una personalidad “anormal”. Según la revisión historiográfica sobre la sexualidad, la eugenesia y la psicologización de la sexualidad consideran a la actividad sexual “siempre promiscua”, peligrosa para el propio cuerpo y para el resto de la población en tanto raza o Nación. De allí los esfuerzos de políticos, psicólogos, médicos y pedagogos por la formación higienista, de futuros ciudadanos “sanos y normales”.

²³ Según Vallejo y Miranda (2004), en la Argentina, el aluvión inmigratorio de fines del siglo XIX y comienzos del XX desató reacciones de fuerte contenido eugenésico que confluyeron en un campo biopolítico que se transformó en una verdadera cuestión de Estado instalada en torno a los usos de teorías biológicas para exaltar los beneficios del control social y de la exclusión social.

del siglo XX se crea la Liga de Profilaxis Social para formar especialmente médicos higienistas y se desarrollan propuestas para la educación formal e informal (que nunca se llegaron a concretar por no contar con el apoyo del Ministerio de Instrucción Pública) desde el punto de vista de la “profilaxis social” con una profunda carga moral y preventiva acerca de los contagios venéreos. Existe una diferenciación de sexo en la proyección de las clases, charlas y conferencias: se posicionaba a los varones desde los valores morales de la prudencia (de la continencia sexual) y a las mujeres desde el cuidado y control de los padres, la selección de posibles parejas o en la desconfianza hacia las “mujeres fáciles”. Además, se sanciona la Ley N° 12.331/1936 de Profilaxis de las Enfermedades Venéreas (Dto. N° 102.466/1937), la primera iniciativa legislativa nacional con intenciones de que la educación sexual sea parte del currículum en las escuelas²⁴.

Entre los años sesentas y setentas, en América Latina aumentan la participación juvenil pero sobre todo femenina en la vida pública. La mujer toma protagonismo no sólo en la docencia de nivel inicial y primario, sino en las actividades productivas, en la participación política como en la educación superior (Barrancos, 2007; Pinkasz y Tiramonti, 2006). Este protagonismo es acompañado de cambios significativos a nivel cultural, familiar, de las relaciones entre los sexos y la sexualidad²⁵. Si bien a través de la sexología y el psicoanálisis comienzan a tratarse temas como la vida sexual de la pareja por fuera del matrimonio, los placeres y la exploración, en materia educativa no existen propuestas estatales ni políticas educativas y curriculares de una educación sexual acordes a las necesidades de la época (Felitti, 2012; Manzano, 2010; Cosse, 2006).

Diversas instituciones no gubernamentales se crean en los años setentas y ochentas con el fin de promover una educación sexual de calidad²⁶. Médicos y psicólogos formados en esos organismos comienzan a instruir desde el paradigma de la salud sexual y de la sexualidad aunque y sobre todo con el retorno de la democracia argentina, surge la necesidad y la preocupación política de incluir contenidos sobre educación sexual destinada al público estudiantil (Zemaitis, op. cit., p. 45). Las Naciones Unidas (1984) implementa algunos avances legales importantes como la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer pero si bien el mérito está en sancionar leyes de salud reproductiva, no se implementan políticas de educación sexual dejando sin efecto la oficialización de acciones gubernamentales concretas sobre la formación en sexualidad. En los años noventa, la salud sexual y reproductiva es un asunto de Estado y un

²⁴ Según Zemaitis (2016, p. 40), con la creación del Instituto de Profilaxis, una dependencia del Departamento Nacional de Higiene, se promueve la educación sexual en todo el país: “el servicio de asistencia social ejercido por un cuerpo de agentes diplomados en las escuelas del país y que habrán de recibir con este objeto una enseñanza especializada en venereología” (Artículo N° 3, Inciso e). Finalmente, fue abolida en la década de los cincuenta durante la presidencia de Juan D. Perón, fundamentándose en un supuesto aumento de la homosexualidad a partir del cierre de los prostíbulos y en que la prostitución legal permitiría la intromisión del poder público y médico para lograr un mayor control de las prostitutas y disminuir las enfermedades venéreas.

²⁵ Las costumbres sociales se transforman y en el seno de las familias, sobre todo de clase media, se deja a las/os jóvenes mayores espacios de libertad e independencia. El matrimonio deja de ser la opción única y la cohabitación es una posibilidad. Si bien las mujeres estudiaban más y trabajaban más, muchas lo hacen hasta la llegada de los hijos, luego su lugar “natural” es el hogar. Se habla más de sexo, pero se mantiene la doble moral (estaba permitido para los varones “tirarse una cana al aire”) y en muchos casos se pasa por alto la insatisfacción sexual femenina (Barrancos, 2007).

²⁶ Por ejemplo la creación del Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC, 1975); la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología (1976); Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES, 1980) o la Sociedad Argentina de Sexualidad Humana (SASH, 1982).

derecho de mujeres y de varones; en consecuencia se promueve un consenso social y político para el debate sobre las posibilidades de sancionar una ley de educación sexual. (Esquivel, 2010; Wainerman, et al., 2008, como se citó en Zemaitis, 2016, pp. 41-42) A través de la propagación del HIV SIDA, se implementan políticas y se sanciona la Ley Nacional N° 23.798 sobre el SIDA en la cual se declara de interés nacional la lucha contra esta enfermedad y se establece la necesidad de formar a la población sobre esta temática y evitar la propagación del virus del HIV²⁷. Empero, en las escuelas continuó siendo un tema tabú y de resistencia colectiva²⁸.

La década de los noventa también representa años en los cuales las organizaciones y los movimientos sociales y políticos de las mujeres se asientan y consolidan en sus expresiones los derechos de igualdad en un contexto de diversidad (Barrancos, 2002). Fruto de luchas y resistencias de los colectivos por los derechos sexuales de las personas, la homosexualidad logró salir definitivamente de la lista de trastornos (considerada una conducta reprochable y una enfermedad mental ‘curable’) cuando en 1990 la Organización Mundial de la Salud (OMS) la excluyó de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud. A fines de esa década y comienzos del siglo XXI, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la OMS lanzan nuevos esfuerzos para impulsar la igualdad de género a través de políticas que atiendan las diferentes necesidades de salud y los riesgos que enfrentan hombres y mujeres. La sexualidad comienza a ser conceptualizada como parte constitutiva del ser humano, y toman relevancia temas como identidad, sexo, género, orientación sexual y reproducción (Villa, 2007). Empero, el desarrollo de propuestas educativas no se hace efectivo²⁹.

Ley N° 26.150 de ESI se sanciona durante el año 2006 mientras que los lineamientos curriculares básicos son aprobados por el Consejo Federal de Educación mediante la Resolución N° 43/CFE/2008, creándose luego el Programa Nacional de Educación Sexual en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional. La norma representa una verdadera política de Estado y se nutre del marco de los derechos humanos y se define como parte de las responsabilidades del sistema educativo para cumplir con regulaciones nacionales e internacionales³⁰. La ley promueve

²⁷ De manera específica, en su Decreto N° 1244 se manifiesta la intención de incorporar en los programas de todos los niveles educativos (excepto el inicial), el contenido sobre la prevención del SIDA: “En la esfera de su competencia, actuará el Ministerio de Cultura y Educación, y se invitará a las Provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a hacer lo propio”.

²⁸ Por otra parte, un salto cualitativo fue la incorporación de los tratados internacionales en la reforma de la Constitución Nacional Argentina: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de los DD. HH. en referencia los Derechos Reproductivos y Sexuales; la Convención Americana sobre DD. HH.; la Convención Sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer; la Convención Sobre los Derechos del Niño, entre otros (Artículo N° 75, Inciso 22).

²⁹ La Ley N° 25.673/2002 sobre el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (y su Decreto Reglamentario N° 1.282/2003), establece, en su Artículo N° 5 la necesidad que el Ministerio de Salud en coordinación con los de Educación y de Desarrollo Social y Medio Ambiente, tenga a su cargo la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios fin de formar agentes aptos para: a) mejorar la satisfacción de la demanda por parte de los efectores y agentes de salud; b) contribuir a la capacitación de conocimientos vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa; c) Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable; d) Detectar adecuadamente las conductas de riesgo y brindar contención a los grupos de riesgo, a fin de educar y asesorar todos los niveles de prevención de enfermedades de transmisión sexual, VIH/Sida, cáncer genital y mamario.

³⁰ El marco internacional y legal del derecho a la ESI está sustentado por la Ley N° 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y la Ley N° 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y jerarquizado en la Constitución de la Nación Argentina desde 1994 (Artículo N° 75, inciso 22). Dichas Leyes, además de la Declaración Universal de DD. HH., la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; y la Convención Americana sobre DD. HH., exponen contenidos, normativas y fundamentos concretos y significativos para implementar una educación sexual de calidad, inclusiva y con perspectiva de género de

un enfoque integral, incluyendo perspectivas psicológicas, jurídicas, pedagógicas y éticas. Esta normativa se basa en una educación inclusiva y garante de igualdad de oportunidades.

2.2. Enfoques de la Educación Sexual

Como vimos, existen ciertos enfoques tradicionales que se relacionan con las perspectivas moralista y biomédica. La primera se orienta a lo que está bien y lo que está mal; se basa en la intervención pedagógica sobre la razón y la moral de las/os estudiantes que se suponen carentes de líneas conductuales decorosas y pulcras; y abrumados por la desorientación; por los sentimientos y las “hormonas”. La sexualidad está asociada a la genitalidad; al orden natural distinto de la vida social (Queirolo, 2013; Miranda, 2011, 2005). En consecuencia, todo aquello que corrompa ese orden es denominado o conceptualizado como “desvío”, “anormalidad”, “transgresión”, “enfermedad”, basándose en el discurso médico eugenésico que promueve un exhaustivo control social. Por otro lado, la visión moralista se basa en la doctrina católica y se materializa bajo la concepción de la heterosexualidad conyugal; y la sinonimia santidad-pecado-perversión que, por un lado, consagra al amor romántico y, por el otro, a la creencia en la “negatividad sexual”, considerando al placer, a la actividad erótica y sexual libre (por ejemplo, con personas del mismo sexo) como algo peligroso. Esta visión promueve ciertos ideales: abstinencia hasta el casamiento; sexualidad con fines procreativos, y rechaza los anticonceptivos, la homosexualidad, el deseo y el placer (Wainerman, et al., 2008). Con respecto al segundo enfoque, la perspectiva biomédico, entiende a la sexualidad desde el punto de vista reproductivo:

Se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajada de las emociones o de las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo “biológico”. La “naturalización” omite que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación y, en consecuencia lleva también a clasificar entre “naturales” o “normales” y, por ende, “anormales” a las configuraciones corporales “intersex” y “abyectas” (Butler, 2002) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie: las personas LGBT, o sea lesbianas, gays, bisexuales y trans-travestis, transexuales, transgéneros. (Morgade y Fainsod, 2015, p. 42)

carácter nacional, provincial y regional. También forman parte de la normativa internacional otras convenciones internacionales que fueron suscriptas por la legislación argentina, como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley N° 24.632) y el Protocolo relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la utilización de los Niños en la Pornografía (Ley N° 25.763), que amplían el marco de interpretación de la Ley N° 26.150 basado en el respeto, promoción y defensa de los derechos. A su vez, la Ley de ESI se complementa con un corpus normativo que, a nivel nacional, integra, entre otras, la Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; y la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas/os y Adolescentes; definiendo su carácter federal; y cuyos destinatarios responden a todos los niveles del sistema educativo (incluyendo escuelas de gestión pública y privada; además de las confesionales).

Por supuesto que esta perspectiva presenta un modo binario de pensar y percibir al cuerpo humano, de graficarlo a través de la descripción fisiológica, anatómica y hormonal. Parafraseando a Zemaitis (2016), se basa en una di-visión naturalizada de los cuerpos por medio de una operación de oposición binaria y universalizante que hace percibir una supuesta complementariedad heterosexualizada entre ambos. Diferenciamos aquí el modelo biologicista (presente en muchos programas de educación en la sexualidad, cuyo énfasis es el estudio de la anatomía de la reproducción, o la perspectiva médica que se complementa con la orientación biológica) de un enfoque biomédico que adquiere una gran presencia en los programas educativos a partir de la pandemia del HIV-SIDA y/o de la creciente visibilización en las escuelas del embarazo adolescente; y que promueve una corriente patologista o del riesgo, posicionando a la sexualidad como algo negativo / peligroso, en el marco de campañas que reivindican la cuestión de la “profilaxis social” y las políticas antivenéreas. En definitiva, estos enfoques suelen parcializar la educación y reforzar las relaciones de poder hegemónica con un programa determinado por el capitalismo patriarcalista y por su producción de conocimiento occidental, masculino y racista.

En cuanto a los enfoques que más se acercan a la Ley de ESI, hacemos referencia a la sexología, la perspectiva judicializante y de género: a) la sexualidad es una perspectiva que hoy tiene bastante visibilidad en las industrias culturales, en las redes sociales o en distintas organizaciones y fundaciones³¹. Refiere a una manera de entender la sexualidad desde un punto de vista individual; cómo percibimos nuestro cuerpo sexuado y qué nos sucede en y con nuestras relaciones sexuales. Y como vimos, desde el punto de vista de la conformación de la subjetividad o del disfrute de los sujetos singulares, es una propuesta que se acerca a los lineamientos prescriptos en la Ley de ESI. No obstante, a la misma vez se distancia ya que no contempla las dimensiones colectivas que se relacionan con la posición económica, con la construcción social de los sentimientos, las imágenes sobre masculinidad y feminidad, o qué procesos de demanda de derechos eso genera. Es un modelo vinculado más a la consulta y a la terapia individual entre sexólogo/a o experto/a; con una formación profunda en el campo de la psicología y de la medicina, que al trabajo pedagógico en la escuela (Altable, 2000); b) con respecto al enfoque sobre temas jurídicos, enfatiza las situaciones de vulneración de derechos humanos, tales como abusos sexuales, violación, violencia, maltrato, discriminación, que numeroso/as niños/as y jóvenes atraviesan durante su infancia y adolescencia. Ahora bien, la enseñanza sobre las normas de protección ante ciertos peligros, ante la sexualidad entendida como amenazante o violenta tanto física como simbólica no agota la formación sobre de la ESI. Estas leyes y programas son un enorme aporte en el avance hacia la justicia. Pero la ciudadanía se genera a partir de relaciones de reconocimiento, de las prácticas y contextos sociales; de participación sobre los problemas

³¹ Los profesionales de la salud son quienes enfatizan la necesidad de una enseñanza de “buenas prácticas” sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y explorar modos personales o compartidos de conocer y disfrutar la sexualidad.

comunes y no sólo enseñando un listado de derechos. Para finalizar, c) el denominado enfoque de género se inspira en las demandas de los organismos de derechos humanos, los movimientos feministas y de disidencia sexual (llamadas LGTTBIQ: lesbianas, gays, travestis, bisexuales, intersexuales y queer (Rueda, 2019; Flores, 2019). Además, busca develar las relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos y visualizar que el uso, disfrute y cuidado del mismo está condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que la integran y particularmente por las relaciones de género. Se reconocen los encuentros sexuales igualitarios, sanos y placenteros (Elizalde, et al., 2009; Morgade, 2006), y una concepción positiva de las conexiones erótico-afectivas. Parafraseando a Zemaitis (op.cit., p. 29), este enfoque promueve una corriente “dialógico - concientizadora” en la cual los vínculos sexuales son tratados desde el género y una dimensión bio-psicosocial de la sexualidad (Suárez, 2007).

2.3. La Educación Sexual Integral (ESI)

Concretamente, la Ley N° 26.150/ME/2006 tiene como objetivo garantizar la ESI de todos los niñas/os y jóvenes del sistema educativo. Recibir esta educación es un derecho y como tal se proyecta su obligatoriedad en las jurisdicciones nacional, provincial, municipal y de la CABA. En principio, la educación sexual integral “...articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.” Una cuestión fundamental a resaltar es que el cuerpo normativo no menciona ni se refiere de manera fehaciente la orientación sexual ni la identidad de género. No obstante, la ley crea el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” a cargo del Ministerio de Educación de la Nación, redactándose un año después los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” dirigidos a todos las/os educadores de gestión pública como de gestión privada (inclusive los convencionales). Este documento valoriza y promueve el respeto a la identidad, y a ofrecer en la escuela un espacio de comprensión, respeto y acompañamiento. Entiende la sexualidad no sólo en su aspecto físico sino emocional de los educandos. En el Artículo N° 3 se detallan los objetivos del Programa Nacional de ESI: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas sobre la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (2008, pp. 3-4).

La obligatoriedad de la ESI procura crear una conciencia colectiva sobre la importancia de establecer una formación “armónica, equilibrada y permanente de las personas”. Uno de los requerimientos básicos pero fundamentales consiste en el diseño de propuestas de enseñanza en

todos los niveles educativos y el “seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas” (Art. N° 8). Otra cuestión no menor es su aplicación a nivel nacional, respetando los criterios y las diversidades regionales y jurisdiccionales, articulando la educación formal y no formal, una continua y permanente. El Artículo N° 5 establece:

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

Acerca de los lineamientos curriculares, el Artículo N° 7 establece textualmente que “su aplicación estará asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología”, ya que el fin ensimismo corresponde a la confección de documentos orientadores preliminares; sistematizar las experiencias ya desarrolladas por todos los estados; y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa. Por su parte, el Artículo N° 8 deja asentado que cada jurisdicción implementará el programa a través de “la difusión de los objetivos de la ley, en los distintos niveles del sistema educativo”, como también “el diseño de las propuestas de enseñanza” a partir del “seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas”.

El Artículo N° 9 establece que las jurisdicciones nacional, provincial, municipal y de la CABA, con apoyo del programa, deben organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para las familias ya que tienen derecho a estar informados³². Estos espacios están proyectados para acompañar la maduración afectiva de las/os estudiantes, ampliando la información multidisciplinaria en relación con las sexualidad y colaborando a formar su sexualidad; y prepararlos para entablar relaciones interpersonales positivas.

En cuanto al Programa Nacional de ESI de la Ley Nacional N° 26.150, los lineamientos curriculares se enmarcarán en un enfoque que atenderá principalmente a cuatro criterios: a- La promoción de la salud; b- Un enfoque integral de la educación sexual; c- La consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho; y d- La especial atención a la complejidad del hecho educativo. Procurando superar los reduccionismos o esencialismos particularmente ligados al cientificismo biologicista o a la medicina mecanicista, la perspectiva de salud es integral ya

³² El Artículo N° 10, corresponde a una disposición transitoria en la cual se asienta que la presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspecto curriculares y de capacitación docente.

que abarca las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales; dimensiones influyentes en los procesos de salud y enfermedad³³.

El concepto de "sexualidad" aludido por la Ley N° 26.150/ME/2006 excede la noción más corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales". Entender que la sexualidad abarca "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos"; implicando considerarla como la práctica y la expresión “en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (OPS, OMS, 2000). Se contempla la sexualidad atendiendo a la multidimensionalidad, desde un abordaje orientado a las mediaciones sociohistóricas y culturales, las emociones y sentimientos aplicados a los modos de vivir, cuidar, disfrutar con el otro; y el respeto al propio cuerpo y al de otros.

Lejos de las estructuras y formas educativas tradicionales, la afectividad y las capacidades emocionales en su conjunto forman parte del diseño de enseñanzas sistemáticas que permiten fortalecer en las personas: la empatía, la solidaridad y las relaciones interpersonales, promoviendo el crecimiento integral de ellas. Además, la educación sexual promueve distintos aprendizajes desde tres niveles relacionados con los pensamientos, los sentimientos y las prácticas concretas que “apuntan a producir cambios de tipo cognitivo... acorde a cada etapa evolutiva” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150, 2008, p. 8).

Existen diversos derechos humanos en relación con el cumplimiento de la ley: a) el derecho a la vida y a la salud; b) a la libertad de elección; c) a la información, a la opinión, a la participación; d) a una educación de calidad; e) a la identidad y a la dignidad; f) al respeto de los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos, en tanto no violen los derechos y la dignidad de niños y jóvenes; g) a vivir según las convicciones morales o religiosas; y h) el derecho de los docentes a la capacitación y actualización integral. La ley prevé que para abordar los derechos humanos³⁴ pueden analizarse y estudiarse a través de dos dimensiones: una más vinculada a los contenidos y otra a la metodología. En relación a la primera, la legislación nacional alude al derecho de las personas a recibir información y conocimientos debidamente validados por la comunidad científica en lo que hace al cuidado, promoción y prevención de riesgos y daños de la salud, el respeto por el cuerpo propio y el ajeno, la precaución de enfermedades infectocontagiosas y todo conocimiento que contribuya al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. Con respecto a la segunda dimensión, un enfoque basado en la consideración de las personas como sujetos de derecho propenderá a fomentar la Ley N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley N° 26.150 de ESI, Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas/os y Adolescentes.

³³ La noción de salud va más allá de la simple ausencia de enfermedad. No es una noción neutra ni estática, es una conceptualización cultural y que responde a los paradigmas dominantes de los pueblos, desarrollos tecnológicos y científicos; y también de los saberes culturales. La salud es concebida hoy como un derecho de las personas y una obligación de los estados.

³⁴ La Declaración Universal de los DD. HH. es un documento que marca un hito histórico. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10/12/1948 en su Resolución N° 217 A (III), como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Ver: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Como argumenta Zemaitis (2016, p. 47), la Ley de ESI surge en un contexto histórico y político³⁵ que da origen a una serie de leyes y normativas, dando cuenta del valor social actual existente sobre este tema como la ya mencionada ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673) y el desarrollo de su Programa Nacional, la Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743), la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (Ley N° 26.618), la Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (Ley N° 26.364), la ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Ley N° 26.485), como así también la reciente incorporación del femicidio al Código Penal. Por otro lado, discutir, problematizar y decidir si la ESI debe ser abordada desde un espacio curricular específico o transversal, requiere considerar los niveles educativos, la capacitación docente, los grados de formación y las etapas de desarrollo de la niñez y juventud, entre otras cuestiones³⁶.

2.4. Contextualización: de la Educación separada por dos Sexos a la Coeducación

Durante los siglos XIX y XX, la sociedad industrial no sólo es la sociedad de la razón instrumental con arreglo a fines sino también de la sexualidad. Los mecanismos de poder se dirigen al sexo, al cuerpo a la vida, a lo que la hace proliferar: “Salud, progenitura, raza, porvenir de la especie, vitalidad del cuerpo social” (Foucault, 2005, p. 152). El dispositivo de la sexualidad está determinado por las prácticas sociales y el poder que los atraviesa, por medio de formaciones discursivas y no discursivas, del saber con el poder. En este contexto, el desarrollo de la primera forma moderna de educación se encuentra basado en el sexismo y en la determinación para cada sexo de un destino social distinto, justificado por las características naturales³⁷. Cada sexo hace tareas diferentes en la sociedad y esa diferenciación corresponde al orden característico de la sociedad patriarcal en el cual se evidencian distintos modelos educativos: por un lado la educación formal destinada a los varones y por el otro, una educación doméstica que en ciertas circunstancias incluirá una educación sobre las labores “propias” del sexo femenino. Más tarde, es con el afianzamiento del orden del programa de la modernidad que la escuela capitalista se presenta de manera universal ofreciendo “a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber” (Subirats y Brullet, 1988, p. 7). Empero, la igualdad de derecho para ambos sexos devenida de las luchas por una ciudadanía “universal” y la

³⁵ Contexto histórico y político que se inició en la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y que continuó con las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). En política educativa se sancionaron las Leyes de: Educación Nacional (N° 26.206), de Educación Técnico Profesional (N° 26.058), de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes -Ley N° 26.061-, de Financiamiento Educativo -N° 26.075- y de Centros de estudiantes - N° 26.877 - (Bracchi, 2014).

³⁶ Resulta significativo que cada jurisdicción pueda adecuar su propuesta formativa, sus contenidos y proyectos de manera situacional, regional; es decir, según las necesidades y particularidades propias de cada contexto socio-educativa. Cuando hablamos de la especificidad de un espacio educativo o transversalidad, no constituyen alternativas excluyentes. Ambas perspectivas pueden coexistir en cada establecimiento. En relación a la ESI, sería recomendable organizar espacios transversales de formación desde la educación inicial hasta la secundaria, para luego considerar la apertura de espacios específicos, que puedan formar parte de asignaturas ya existentes en el currículo, o de nuevos espacios, como los proyectos extracurriculares.

³⁷ El término sexismo hizo su aparición hacia mediados de los años sesenta en los Estados Unidos. Fue construido por analogía con el término racismo, para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación, y desvalorización.

unificación del currículum escolar, convive en tensión con la concepción “particularista” de los sexos; justificada por estructuras dicotómicas y experiencias desiguales (Becerra, 2015)³⁸.

En el marco de la modernización contemporánea, la educación también se consolida como el lugar donde se continúa gestando innumerables prejuicios y condicionantes: correspondencia entre inmoralidad y pobreza; la condición sociocultural de las/os estudiantes relacionado con el rendimiento intelectual, la desigualdad educativa en cuanto a las identidades sexuales, la eliminación del elemento político de la educación y su entendimiento como un bien de mercado en lugar de un bien social, la oferta de paquetes de conocimientos de distinto peso material y simbólico entre las clases y los géneros. Vivimos en la actualidad con base en instituciones obsoletas y tratamos de encajar la realidad dentro de estructuras que ya no funcionan (Beck-Beck-Gernsheim, 2001). Frente a los avatares de la cultura que pretende ser homogénea y de la figura del sujeto universal, la crisis de la modernidad se encuentra desafiada por nuevas dinámicas valóricas, subjetividades y la reactivación de los particularismos culturales emergentes. Más que una cuestión biológica, comienzan a gestarse las “relaciones de género corporizadas” (Morgade, op. cit., p. 15), a través de las cuales las negociaciones de las sexualidades son diversas y dan lugar a múltiples identidades (Barrancos, 2008). En consecuencia, surge la necesidad de recuperar la noción de diversidad cultural y del sujeto imprescindible e irremplazable. De fundar una institución coeducativa en la que cada uno pueda redescubrirse en tanto miembro singular del colectivo, liberado de verdades esenciales y del ideal humano moderno³⁹.

2.4.1. Las Escuelas Normales ⁴⁰

La institución escolar es una construcción y un producto de los estados-nación; de un sistema caracterizado por el programa de la modernidad, basado en la producción, la obediencia y la diferenciación sexual. El proyecto sarmientino, tiene que ver con la llegada de maestras extranjeras (norteamericanas) y la fundación de escuelas normales más la formación docente. Por un lado, porque en Argentina no hay maestros formados en institutos oficiales y por el otro, porque en el imaginario social de la época se considera a las mujeres como políticamente dóciles y sumisas a la autoridad; a su vez, como “segundas mamás” por ser naturalmente afectuosas ... recreadoras del clima familiar. A diferencia de los castigos físicos aplicados por los maestros

³⁸ El ámbito educativo también se caracteriza por implementar una división de trabajo por medio de la cual las profesoras de nivel secundario quedan a cargo de ciertas materias relacionadas con las artes, las ciencias humanísticas y sociales mientras que los profesores están asociados a las ciencias duras o a ejercer los cargos directivos y/o supervisión. Además, es el magisterio la profesión que consolida “la sinonimia mujer-madre-maestra” (Becerra, op. cit., p. 7) o el término “madre educadora por vocación” (Morgade, 2001, p. 21), de fuerte adhesión socio-institucional más allá de que los maestros (de escaso número en la profesión) sean demandados por cubrir los grados superiores ya que su figura tiene que ver más con el “orden”, la “disciplina” y la “ley”.

³⁹ Coeducar significa, precisamente, educar en común y en igualdad, al margen del sexo. Significa detectar los estereotipos asociados a lo masculino y lo femenino, ser conscientes de ellos, reflexionarlos para suprimirlos del lenguaje y del comportamiento.

⁴⁰ La formación docente de maestras/os en las escuelas normales de la CABA lleva más de 149 años; en sus inicios le corresponde al nivel secundario, cuyos ciclos van variando entre 3, 4 y 5 años de estudios; y desde 1968 en adelante, al nivel superior no universitario; etapa en la cual la educación diferenciada por sexos pasa a ser mixta, con una duración de dos años y medio; y luego, de tres años y medio hasta concluir en cuatro, según el plan de estudios que se trate.

varones, la sanción debe ser más que nada moral; y pareciera que las cualidades femeninas hacen que las mujeres sean más educadoras que instructoras ya que “lejos están de las rigurosidad del positivismo” (Southwell, 2011, Alliaud, 2007; Morgade, 1997; Frigerio, et al., 1992). Contrariamente de la “instrucción” que significaba la enseñanza de los saberes académicos, la “educación” tiene que ver con la inculcación de valores morales y de las buenas costumbres.

En sintonía con el modelo educativo descripto en Emilio y Sofía de Rousseau (1997), lo cierto es que la matriz generizada brinda propuestas disímiles para varones y mujeres: Si en el orden femenino la educación sexual está asociada a la maternidad, amparo y contención; el orden masculino se vincula con la rectitud, el saber y el control severo. Se contribuye a configurar gramáticas corporales masculinas y femeninas⁴¹ que a través de las disciplinas escolares se encargan de introducir al varón en el espacio público y en el mundo de la producción, los deberes y derechos del ciudadano; mientras que a la mujer, en la esfera de lo privado (madre, esposa y ama de casa). El control y la normalización de la vida sexual se basan en el disciplinamiento y en la vigilancia escolar tanto de estudiantes como docentes. El discurso científico de la sexualidad también contribuye a modelar la lógica escolar y significar de una manera y no de otra, el accionar de los cuerpos, las miradas y las conductas. Es a fines del siglo XIX y comienzos del XX que se refuerzan cuestiones relacionadas con el decoro, la pulcritud y la división sexual del trabajo. Según Fiorucci (2013) frente a las funciones morales de la docencia, la homosexualidad femenina y masculina es asociada a otras "inmoralidades" y "perversiones"; como el emergente de una personalidad "anormal".

Desde su fundación⁴², existen diez escuelas normales para maestras y una destinada a la formación de maestros varones (Por supuesto que con la escuela mixta, esta separación queda sin efecto en el sistema educativo de gestión estatal). Desde el punto de vista social, las primeras maestras son resistidas por la falta de autoridad y por la pérdida de la masculinización de la profesión. El ideal de virilidad comienza a ser reemplazado por los dones del sexo débil que en vez de ser católico, es protestante. Sin embargo, se acrecienta la cuestión de la feminilización; transformándose la escuela normal en un ámbito, por lo general, femenino. La docencia implica el acceso a un trabajo que exige sacrificio y apostolado, y que representa: a) la ampliación de los estudios; b) una ‘profesión’ decente; c) cierto ascenso social de las clases medias - bajas; d) salario; e) marido; y f) reconocimiento social (Morgade, op. cit.). A diferencia de los colegios nacionales, las escuelas normales son una opción importante para las mujeres aunque sea un

⁴¹ El Plan de Estudio del Ciclo Básico y Superior del Magisterio (1948), refiere a ciertas materias con orientación masculina. En Religión o Moral, trata el concepto de hombre y a la figura de la masculinidad relacionada con la génesis del mundo; en Trabajo Manual, divide su programa en dos partes: una para hombres orientado a la carpintería y otra para niñas, propósito dirigido al vestido, la habitación, y la alimentación. La materia de Historia de la Cultura Argentina, omite las voces femeninas y cuando hace referencia a ellas, es por intermedio de la masculina hegemónica. Educación Cívica, profundiza la concepción de la familia en las cuales el hombre (el padre) es el sostén de la familia y la mujer, la ama de casa y madre por excelencia. Por supuesto, que en la esfera pública, su rol como maestra es fundamental. Y en Educación Física se marca la diferencia de género con los deportes y las nociones físicas.

⁴² El 13 de junio de 1870, Sarmiento firma el decreto que establece la creación de una escuela de maestros normales en Paraná, siendo la primera escuela normal de la Argentina. Posteriormente, en la ex Capital Federal (actualmente CABA), la primera escuela fundada en el año 1874 es la ENS N° 1 de mujeres. Y poco tiempo después, durante ese mismo año, la segunda es la ENS N° 2 de varones.

espacio de sujeción más que de liberación; de repetición más que de creación; de dependencia más que de autonomía⁴³.

El Cuerpo Médico Escolar (CME) del normalismo argentino, hace hincapié en la higiene y la moral (y doble moral), en vez de profundizar temáticas sobre la sexualidad. Por otro lado, los estudios en la escuela normal finalizan en el nivel secundario (con el título de Maestra/o Normal Nacional), mientras que el colegio nacional (mayoritariamente de varones) garantiza el acceso a los estudios superiores universitarios. La formación docente sobre todo femenina tiene un límite que el patriarcado no está dispuesto a que pueda cruzarse. A diferencia de lo que sucedía en la universidad⁴⁴, lo cierto es que con la expansión del nivel primario del sistema educativo y la feminización del magisterio⁴⁵, las escuelas primarias y secundarias se ubican en un espacio jerarquizado y burocratizado en función de las relaciones sociales de género y de la división sexual del trabajo vertical y horizontal (Yannoulas, 1996; Lionetti, 2007)⁴⁶.

2.4.2. Hacia la ESI en los Profesorados de Educación Primaria (PEP)

En el documento de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo del Centro Nacional de Documentación e Información Educativa de Buenos Aires - República Argentina - (1979)⁴⁷, se deja asentado que la formación docente ha sufrido varias transformaciones legales y de diseño luego de cumplir su etapa de nivel medio desde su implementación en 1869 y hasta 1968 dentro del ámbito de las escuelas normales. Durante el año 1968 la formación docente para el nivel primario pasa a depender del ciclo superior no universitario; es decir, al nivel terciario y se suprime la inscripción en el primer año del Ciclo del Magisterio de las Escuelas Normales, según así lo establece la Resolución Ministerial N° 1111/1968. Además por Decreto N° 8051/1968, se finaliza el ciclo del magisterio, extendiéndose la continuidad de los bachilleratos especializados (implementados en 1949) y estableciéndose la creación y funcionamiento del Bachillerato con Orientación Pedagógica, suprimido a partir del

⁴³ La Ley N° 1420/1884 enmarca un proceso de feminización de la docencia en el nivel elemental que se encuentra saturado de una imaginaria generizada y sexualizada, llena de prejuicios y estereotipos: con respecto a los cargos de conducción, “las estadísticas muestran que hasta 1930, no hubo mujeres inspectoras en Argentina ni miembros del Consejo Nacional de Educación” (Morgade, op. cit., p. 81). Se enfatiza la falta de ecuanimidad, su proceder impulsivo y la rivalidad entre ellas por la apariencia física o la elegancia.

⁴⁴ La Universidad nunca fue un espacio para que las mujeres fuesen aceptadas: se dudaba de ser objetivas y de su capacidad intelectual. No obstante, a fines del siglo XIX, las mujeres comienzan a cursar estudios superiores aunque fuesen mal vistas por los varones y tuviesen dificultad a la hora de ejercer su profesión, en caso de obtener su título. Las carreras que elegían eran: salud y humanidades.

⁴⁵ Con la Ley N° 1420, la docencia comienza a ser una profesión que permite el acceso masivo del personal femenino aunque fuese conceptualizada poco cualificada, y “siendo una extensión de la función privada de reproducción social” (Yannoulas, 1996). La baja remuneración es inferior al que se ganaba en el mercado laboral además de la inestabilidad en los cargos y de las condiciones laborales inciertas. Pero “salir del hogar” implica para la mujer una cierta liberación e independencia. En consecuencia, se establece una fuerte relación entre el proceso de feminización y feminización: el acceso masivo de la mujer a una determinada profesión y la transformación cualitativa de la misma; es decir, las transformaciones de significado y valor social de una ocupación determinada.

⁴⁶ La mujer al ingresar a la esfera laboral está no sólo en desventaja sobre los puestos, las remuneraciones y condiciones laborales con respecto a los hombres (división sexual vertical); sino también porque comienza a concentrarse en un determinado tipo de ocupación según las características “naturales” que se le atribuyen, división sexual horizontal (Lionetti, 2007).

⁴⁷ Para mayor información ver: Formación Docente. Organismos estatales que la imparten dependientes de la Secretaría de Estado de Educación. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. Buenos Aires. República Argentina (1979).

En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003570.pdf>

curso escolar 1970, mediante el Decreto N° 8465/1969. Posteriormente, mediante la Resolución Ministerial N° 2321/1970 se aprobó con carácter experimental el plan de estudio de la carrera de Profesor de Nivel Elemental y dispuso la aplicación del nuevo plan a partir del curso académico 1971 en los Institutos Superiores de Formación Docente oficiales y privados incorporados con una duración de dos años. No obstante, por Resolución Ministerial N° 496/72 complementada por la Resolución Ministerial N° 774/1973 se dispuso que la formación de maestras/os para la enseñanza primaria o ciclo del magisterio vuelva a dictarse y cumplirse en la escuela normal. Como se ve, son años de transformaciones, negociaciones, conflictos y pujas entre los especialistas de educación en materia de políticas educativas para finalmente, por Resolución Ministerial N° 287/73, disponer de la implementación a partir del ciclo lectivo 1973 y en forma progresiva, el plan de estudio del magisterio, previsto por la Resolución Ministerial N° 496/72. En este Plan de Estudio se propone, entre otras cuestiones, formar maestras/os que evidencien equilibrio y madurez para asumir el rol profesional; posea cultura básica integrada a las nuevas conquistas de la ciencia y la técnica; y habilidad para conducir a cada alumna/o en su plena realización personal, capacitándolo para tomar decisiones propias. No obstante, no se evidencian explícitamente cuestiones ligadas a la educación sexual⁴⁸.

Durante la década de los noventa y más precisamente en el año 1994, las Escuelas Normales pasaron a depender de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, posteriormente devenida en Gobierno Autónomo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Durante la Ley Federal de Educación y ante la necesidad de actualizar los planes de estudios debido a las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas del país y del mundo, comienzan a debatirse los lineamientos políticos y curriculares para ofrecer una formación docente más acorde a las problemáticas y necesidades educativas (Menghini, 2009, Vior, et al., 2009; Misuraca, 2010). Durante los primeros años del 2000, se hace efectiva esa transformación y el Plan N° 287/1973 es reemplazado por el Plan N° 270/2002 en lo que respecta al profesorado de nivel primario⁴⁹. Dicho plan de estudio guarda relación con los lineamientos y criterios curriculares para la formación docente de la ciudad, aprobados mediante las Resoluciones N° 2170/SED/2001, 505/SED/2002 y 1230/SED/2002. Este plan da lugar a una propuesta formativa que produce modificaciones en distintos aspectos: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación, distintos tipo de unidades curriculares (seminarios, asignaturas o materias, talleres, trabajos de campo, etc.), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas del campo educativo. Consecuentemente, el título cambia de denominación y en vez de recibirse como Profesor/a para

⁴⁸ Con la Resolución Ministerial N° 409/1980 se realizan ajustes curriculares; se modifica el plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria (Res. Min. N° 538/1980) pero se mantiene en el curso lectivo de 1981, las condiciones establecidas para el plan Res. Min. N° 287/1973. Por ejemplo, entre esos cambios se destaca, la promoción de experiencias de aprendizajes orientadas a la formación de hábitos que inciden en la salud corporal y espiritual de los estudiantes en la materia Educación Física y su didáctica.

⁴⁹ En el año 2002, comienza a aplicarse en CABA los planes de estudios del Profesorado de Enseñanza General Básica de 1° y 2° Ciclo por Instituciones de Formación Docente de gestión estatal (pública y privada autorizadas a tales efectos).

la Enseñanza Primaria pasa a detallarse como Profesor de Nivel Primario / Educación General Básica de 1º y 2º Ciclo. En cuanto a las modificaciones realizadas en el diseño curricular, la denominación de las instancias curriculares y sobre todo, en la instancia de los trayectos para la práctica docente, no se observan lineamientos ni contenidos sobre una educación sexual⁵⁰.

Además de la Ley N° 26.150 que es de nivel nacional, existe la Ley N° 2110/2006, sancionada por la Legislatura de la CABA. Esta última ley: "...establece la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios y en todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y privada; y en todas las carreras de formación docente dependientes del GCBA" (Art. N° 1). La ESI de CABA se basa en los siguientes principios: a) la integralidad de la sexualidad abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura y la espiritualidad y se manifiesta de manera diferente en las distintas personas y etapas de la vida; b) la valoración de la comunicación y el amor como componentes centrales de la sexualidad; c) el reconocimiento y la valoración de la responsabilidad y el derecho a la intimidad como elementos indispensables en los comportamientos sexuales; d) el respeto a la diversidad de valores en sexualidad; e) el rechazo a toda práctica sexual coercitiva o explotadora y a todas las formas de abuso y violencia sexual; f) el reconocimiento y la valoración del derecho de niñas/os y jóvenes a ser especialmente amados/as, protegidos/as y cuidados/as; g) el reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del Artículo N° 38 de la Constitución de la CABA; y h) el de las familias como ámbito de cuidado y formación de los niños/as y jóvenes.

Indudablemente con la Resolución N° 6635/2009, el Ministerio de Educación aprueba los planes de estudios de las escuelas normales superiores e institutos de educación superior que dictan las carreras de formación docente de educación primaria. Con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación, se implementan políticas educativas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes en la Argentina. En este contexto y al igual que el conjunto de las jurisdicciones del país, la CABA implementa transformaciones y adecuaciones necesarias para articular la actual oferta curricular de formación docente a las regulaciones de los lineamientos políticos nacional y jurisdiccional.

Lo cierto es que con el Plan Resolución N° 6635/2009, se favorece a la realización de una cursada más flexible aunque aumente el número de años en cuanto a la formación (Si bien durante el primer Plan detallado en el presente trabajo - Plan N° 287/73 - correspondía a dos años y medio de cursada; el Plan N° 270/02 lo incrementaba a tres años o tres años y medio dependiendo de la cursada de las materias orientadas a la práctica y residencia; cuestión que con el Plan Resolución N° 6635/2009 pasó a cuatro años). Además, se centra en campos para la formación general,

⁵⁰ Los saberes relacionados al cuerpo humano, la higiene; la salud física y a las enfermedades sexuales se dictan en las horas de Cs Naturales II; o en el taller de Saberes Lúdicos que reemplaza a Educación Física y su didáctica; y se centra en la expresión corporal.

específica y para la formación de las prácticas docentes. Este Plan facilita el trabajo pedagógico y curricular transdisciplinario; y organiza el primer taller de ESI:

A partir de la sanción de la ley 2110/06 de ESI de la CABA, la educación sistemática sobre este tema forma parte de los diseños curriculares. Sin embargo, puede reconocerse que ha estado presente con anterioridad, de manera implícita como parte de los procesos de socialización que transcurren en las instituciones educativas. La presencia en las escuelas de la educación sexual ha estado indicando la necesidad de un tratamiento sistemático... de manera integral. Dicha inclusión reafirma tanto la responsabilidad del Estado y la escuela en la protección de los derechos de los niños/as y adolescentes como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación. (Resolución N° 6635 de 2009, p. 50)

El Plan de Estudios actual (Resolución N° 532/2015) al igual que el anterior sugiere aplicar diversos contenidos según ciertos ejes analíticos⁵¹. Por ejemplo, en el Eje N° 1 sobre educación sexual integral se hace alusión a los aspectos psicológicos, biológicos, socio-culturales y éticos; aspectos vinculados a la salud y a cuestiones jurídicas. El Eje N° 2 refiere a las modalidades de abordaje en relación con los niños y las niñas, con lo/as docentes; en relación con las instituciones y con las familias. Y en cuanto a los recursos didácticos para trabajar sobre la ESI en la escuela, se proyecta el análisis y las potencialidades de esos recursos. En líneas generales, se destaca que la sexualidad es un factor fundamental en la vida humana, y que forma parte de la identidad de las personas: que “comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones”. A su vez, que la educación sexual en la escuela “consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de su biografía escolar, que inciden en la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles, la manera de vincularse con los demás y la incorporación de valores y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales”. Que el currículum escolar tiene un efecto educativo tanto en la elaboración de conocimientos como en la formación de actitudes. Y por último, que la educación sexual además de su perspectiva de los derechos humanos y del cuidado y promoción de la salud, es prioritario que los contenidos estén vinculados a la formación integral del ser humano (Resolución N° 532/SSGEC/15. B. O. de la CABA N° 4785/2015; N° 1063; 1064; p. 42-43).

⁵¹ Durante el año 2015 cambia el plan de estudios del PEP para las escuelas normales de gestión estatal y profesorado de gestión privada (y convencional) otorgando el mismo título de Profesor/a de Educación Primaria: del Plan Res. N° 6635/2009 se pasa al Plan Res. N° 532/SSGEC/2015 y cuya norma aprobatoria del Diseño Curricular Jurisdiccional es la Res. N° 2514 – MEGC - 2014. Las materias, seminarios y talleres mantienen sus estructuras y diseños curriculares; y los regímenes de correlatividades y de la cursada se transforman en casos específicos al igual que el nombramiento de los tramos de observaciones, prácticas y residencias. El Campo de la Formación de las Prácticas Docentes (Res. N° 6635/2009) pasa a denominarse de la Práctica Profesional (Res. N° 532/2015).

Capítulo III Sexualidades, Géneros y Dispositivo Escolar

3. Feminismos, Olas y Voces Emancipadoras

El feminismo se caracteriza por ser un movimiento político y social portador de distintas voces representativas de la liberación, superación, igualdad y sororidad. Su principal interés consiste en la toma de conciencia de la opresión, dominación y explotación a la que han sido siempre sometidas las mujeres por parte del género opresor (colectivo masculino) en el seno del patriarcado. Actualmente, la lucha feminista se caracteriza por ser portadora de reivindicaciones y derechos. No obstante, para Luceri (2018), el machismo se reformula para no perder la posición de privilegio que detenta, adquiriendo nuevas estrategias para dominar. En consecuencia, ante el nuevo embate del patriarcado opresor, surgen diversas corrientes feministas, consecutivas algunas veces y coexistentes en pos de una real igualdad sin discriminación de género: el “feminismo radical”, el “liberal”, el “ecofeminismo”, el “socialista”, entre otras. Con respecto a las distintas corrientes feministas (“olas”), sintéticamente mencionamos sus principales características: la “Primera Ola Feminista” que surge a mediados del siglo XVIII; cuestionándose principalmente los privilegios masculinos y defendiéndose la lucha por la ciudadanía de las mujeres. La “Segunda Ola” que se origina a mediados del siglo XIX hasta la década de los 50 del siglo XX; tratándose, en primer lugar, el derecho al voto femenino, entre otras cuestiones. La “Tercera Ola” cuyo recorrido conceptual va de las políticas públicas que reivindican a la mujer hasta el fin del patriarcado. Y para finalizar, la “Cuarta Ola” contemporánea cuyo activismo presencial y online cobra protagonismo en su repudio a la violencia de género y por la promoción del aborto, la salud femenina, entre otras cuestiones (Valcárcel, 2000; Sau, 2000; Zafra, 2013).

El texto de Poulain de la Barre titulado *Sobre la igualdad de los sexos* (1673) -en pleno auge del movimiento de preciosas- sería la primera obra feminista que se centra explícitamente en fundamentar la demanda de igualdad sexual ya que “el entendimiento, la razón y el buen juicio no tiene sexo” (Poulain de la Barre, 1673). No obstante ello, el feminismo moderno comienza en la Ilustración y en la Revolución Francesa, período en que se hace posible una discusión acerca de la igualdad entre los sexos. De todas formas, la educación igualitaria entre mujeres y hombres de Condorcet (1790) es rechazada y tres años después se cierran los clubes de mujeres; y se prohíbe su presencia en cualquier tipo de actividad política (Puleo, 1993; Scharagrodsky, 2018; Valcárcel, 2001). Posteriormente, en el siglo XIX, el feminismo aparece como un movimiento de carácter internacional con adscripciones políticas diferentes, y con una identidad teórica y organizativa autónoma: a) el feminismo socialista que aborda el tema de la mujer en general; la explotación laboral femenina; y la transformación de la institución familiar (condenan la doble moral; y consideraban el celibato y el matrimonio indisoluble como organismos represores, causa

de injusticia e infelicidad); b) el feminismo liberal que se centra en la desigualdad entre los sexos, la exclusión de la mujer de la esfera pública (y del mercado laboral); y por supuesto, la reivindicación del derecho al sufragio⁵²; y el c) el feminismo anarquista que pone el énfasis en la libertad y en auténticas revoluciones en la vida cotidiana más allá de rebelarse declarativamente contra la jerarquización, la autoridad y el Estado.

Concretamente en Argentina y antes de 1910, predominan dos cosmovisiones feministas: una de orientación socialista y otra liberal. Pero no hay división cortante ni antagonismo directo entre estas dos interpretaciones (Lavrín, 2005). A modo de síntesis, cuatro ideas son los pilares del feminismo argentino: 1) el reconocimiento de la capacidad intelectual de la mujer, 2) su derecho a ejercer toda actividad para la cual tuviese idoneidad, 3) su facultad a participar en la vida cívica y política; y 4) la remoción de la inferioridad civil y el auxilio a las madres desvalidas (Barrancos, 2020). Avanzados los años del siglo XX y luego de que el feminismo como movimiento colectivo de lucha política, económica e intelectual reivindicara la ciudadanía y el derecho al voto (Barrancos, 2007, 2002), durante las décadas del 60 y 70 del siglo XX y subsiguientes, comienza (primero con la 3º y luego con la 4º Ola) a interpelarse los mandatos patriarcales, la figura de la mujer asociada al hogar y se reivindica la independencia femenina, la libertad sexual, y la necesidad de acceder a distintos campos sociales y culturales. Paralelamente, se investigan temas como el respecto a la diversidad y la disidencia sexual, la precarización laboral o la invisibilización de la violencia de género; la igualdad de trato entre varones y mujeres, la sexualidad entendida más allá de tintes biológicos; y particularmente en el ámbito educativo, la desigualdad en el acceso a la educación formal, y las prácticas, los discursos y los saberes que contribuyen a una educación sexista. A su vez, la deconstrucción de las identidades estigmatizadas devenidas en la Teoría Queer, la construcción social del cuerpo más la diferencia de acceso al placer y al deseo en función del género. Lo que surge a partir del feminismo es el empoderamiento de las mujeres en un contexto en el que están en desventaja por las barreras estructurales de género, adquiriendo o reforzando capacidades, estrategias y protagonismo tanto en el plano individual como colectivo, para alcanzar una real vida autónoma; y la aparición de una multiplicidad de voces que exponen las miserias del androcentrismo y el femicidio.

3.1. Hacia una Comprensión sobre Sexualidades y Géneros

En las sociedades contemporáneas, toda organización cultural está basada en una diferencia jerárquica y desigual de propiedades y funciones asignadas a los varones y las mujeres. Las instituciones sociales van conformando variados dispositivos discursivos con respecto a los

⁵² En EE.UU., el movimiento sufragista estuvo inicialmente relacionado con el movimiento abolicionista. En 1848, en el Estado de Nueva York, se aprobó la Declaración de Seneca Falls, uno de los textos fundacionales del sufragismo. En Europa, el movimiento sufragista inglés fue el más potente y radical. Desde 1866, en que el diputado John Stuart Mill, autor de *La sujeción de la mujer*, presentó la primera petición a favor del voto femenino en el Parlamento inglés, no dejaron de sucederse iniciativas políticas.

fenómenos sociales, entre ellos las concepciones acerca de las sexualidades y los géneros. Según Rubin (1996), el sistema sexo/género “es un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas” (p. 44). Estos acuerdos tienen que ver con un conjunto de disposiciones sociales que definen qué es ser mujer y qué es ser hombre, basados en una diferencia de propiedades a través de las cuales se reconoce el tono o la condición dominante de los segundos y el carácter de la sumisión por parte de las primeras. Por otro lado, la distinción sexo/género sugiere que existen características, necesidades transformadas y posibilidades dentro del potencial humano que están consciente e inconscientemente suprimidas, reprimidas y canalizadas en el proceso de producir ambos sexos. Scott (2011), a su vez, argumenta que es el género el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual; no el sexo el que determina los significados del género. Y sentencia, no hay distinción entre sexo y género sino que el género es la clave para el sexo. Entonces el género es una categoría útil para el análisis porque nos obliga a historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual fueron concebidos.

El ámbito cultural es un espacio simbólico definido por la imaginación y determinante en la construcción de la autoimagen de cada persona⁵³. En cada cultura, la oposición binaria hombre / mujer es clave en la trama de los procesos de significación; y la diferencia sexual, recreada en el orden representacional e imaginario, contribuye ideológicamente a la esencialización de la feminidad y de la masculinidad de las personas. Esa diferencia, nos estructura psíquicamente y la simbolización cultural de la misma diferencia no sólo marca los sexos sino la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano (Scharagrodsky, 2018, 2007). El género es una construcción sociohistórica y lingüística arbitraria:

Género no es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos; (...) dentro del discurso legado por la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar pre-existente a la acción... No existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye... por las mismas “expresiones” que, al parecer, son resultado de ésta. (Butler, 1990, pp. 84-85)

En la presente tesis dejamos asentado que entendemos por género modos diversos de identificarse con el sexo en el cual uno nace y que está mediado siempre por la cultura, el lenguaje y las relaciones de poder: Según Butler (2002), la diferencia sexual nunca es sencillamente una

⁵³ La identidad de género está determinada por el contexto histórico-institucional y la simbolización cultural de la diferencia sexual ejercida en las personas. Si bien estos criterios se han ido transformando y reinterpelando en la actualidad (aunque con ciertas resistencias), un ejemplo característico de esta construcción social, se relaciona con el considerar que lo femenino o lo masculino está asociado a ciertos colores, vestimentas, deseos, prácticas, saberes y corporalidades diferenciadas, entre otras cuestiones. Por su parte, la identidad sexual alude a la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo en cuanto a sentirse hombre, mujer u otro género.

función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas. Por consiguiente, hacemos alusión al género en plural ya que existen múltiples maneras de representar y de percibir las ideas y las creencias sociales que se construyen en cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual⁵⁴.

El sexo no depende de la anatomía, ni de las hormonas, ni de los cromosomas; y mucho menos del dimorfismo sexual. Tiene historia y el discurso científico incide en su construcción. El sexo binario no es lo que las personas dicen ser o tener, ni es prediscursivo, anterior e independiente de la cultura. El sexo mismo ya es una construcción y una determinación social:

El "sexo" no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna; es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir, demarcar, circunscribir, diferenciar los cuerpos que controla. De modo tal que el "sexo" es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. (Butler, op.cit. p.18, como se citó en Scharagrodsky, 2018)

Por su parte, la sexualidad es política y se organiza en sistemas de poder. Según Foucault (1977) es un dispositivo histórico que agrupa diversas "...posibilidades biológicas y mentales - identidades genéricas, diferencias corporales, capacidades reproductivas necesidades, deseos y fantasías- que no necesariamente deben estar vinculadas, y que en otras culturas no lo han estado" (p. 20). En diferentes momentos de la historia de la humanidad, fueron objeto de variadas perspectivas culturales y se configuraron sobre determinados parámetros y modelos. A través del programa de la modernidad y a mediados del siglo XIX se la definía como un aspecto biológico y natural, diferenciando a los dos sexos predominantes⁵⁵. Por otro lado, la sexualidad no es pensable por fuera de los marcos mentales, interpersonales e histórico-culturales que la posibilitan. Si aceptamos que los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan y que no se refieren sólo a objetos; sino que los construyen y al hacerlo ocultan su propia invención (Foucault, 2002, como se citó en Scharagrodsky, 2018); entonces la sexualidad como categoría construida no queda exenta de esta compleja operación semántica.

⁵⁴ Dentro de la diversidad y capacidad de expresión, algunas de las clasificaciones más conocidas dentro de la identidad de género son: a) Cisgénero: aquella persona que se identifica con el sexo que nació. b) Transgénero: aquella persona que no se identifica con el sexo que nació. c) Género fluido: aquella persona que no tiene una identidad de género fija, sino que va fluyendo entre los estereotipos que marca la sociedad de mujer u hombre. d) Género no binario: aquella persona que no se identifica dentro del binarismo de género establecido por la sociedad, es decir el de hombre o mujer. e) Queer: aquella persona que no acepta las normas instauradas por la sociedad sobre el sexo y el género, por lo que no se encasillan en una identidad.

⁵⁵ Aunque la biología muestra que los seres humanos se conforman a través de dos sexos, son más las combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas de las cuales depende lo que, en términos generales, se ha dado en llamar el "sexo biológico" de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales). Una clasificación insuficiente, de estas combinaciones nos obliga a reconocer por lo menos cinco "sexos" biológicos: a) Varones (es decir, personas que tienen dos testículos); b) Mujeres (personas que tienen dos ovarios); c) Hermafroditas o herms (personas que tienen al mismo tiempo un testículo y un ovario); d) Hermafroditas masculinos o merms (personas que tienen testículos pero que presentan otros caracteres sexuales femeninos) y e) Hermafroditas femeninos o fermes -personas con ovarios pero con caracteres sexuales masculinos-. (Fusto Sterling, 2002) Si existen diversas posibilidades que pueden dar lugar a combinaciones de las cinco áreas fisiológicas, podemos concluir que la dicotomía mujer / hombre más que una realidad biológica es una realidad simbólica.

Desde esta perspectiva, es imposible separar la descripción simbólica y lingüística de la realidad, de sus “efectos de realidad”. El discurso en cierto modo la inventa y la dota de ciertos sentidos y excluye u omite otros posibles: “en todos los tiempos, y probablemente en todas las culturas, la sexualidad ha sido integrada a un sistema de coacción; (...) entre la salud y la enfermedad, entre lo normal y lo anormal” (Foucault, 2001).

Nuestras percepciones están siempre mediadas por aparatos retóricos y sistemas de ideas que nos permiten significar al cuerpo, los órganos, los fluidos, las emociones, el placer y las zonas erógenas. A pesar de la idea de inmediatez que evoca, las sexualidades están insertas en la historia, por tanto, sometidas al cambio y a la variación (por eso aquí la definimos en plural)⁵⁶. Así como ha habido diferentes definiciones sobre la sexualidad a través del tiempo, en cada franja temporal se da la copresencia de sentidos diversos y singulares: “La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura” (Morgade, 2006, p. 30).

Ante los discursos oficiales que favorecen una conducta sexual hegemónica bajo la perspectiva adulta y androcéntrica, simultáneamente se generan múltiples procesos de resistencia en los que éstos son desafiados, confirmados o subvertidos (Apple, 1997, 2007; McLaren, 1998, como se citó en Lavigne, op.cit., p. 74). Resulta oportuno mencionar la noción de “contrasexualidad” ya que simboliza el fin de la naturaleza como orden del contrato social heterocentrado y que legitima la sujeción de unos cuerpos a otros⁵⁷. “Contrasexualidad”, categoría teórica que entiende “la sexualización de la totalidad de los cuerpos” (Preciado, 2002, p. 20) por medio de la cual lo corpóreo se reconoce como cuerpo parlante; y no como hombre y/o mujer.

3.2. La Dimensión de los Cuerpos, Deseos y Placeres ⁵⁸

Más allá de la universalidad y la pretendida proyección biomédica y sin historia de los cuerpos modernos, cada cultura también los moldea, construye, forma y deforma. Los cuerpos hegemónicos terminan por materializar al sexo desde un ideal regulatorio sustentados en unos estándares de belleza, edad, clase, raza, rol social y formas “adecuadas” del hacer y sobre todo del percibir lo emocional y ejercer la subjetividad erótica. En definitiva, los cuerpos se alejan del

⁵⁶ Las manifestaciones sexuales no sólo se basan en la heterosexualidad, la homosexualidad y bisexualidad. Existen otras maneras de expresarlas: 1) Pansexual: aquellas personas que sienten atracción por otras, independientemente del género o sexo de esta. 2) Asexual: aquellas personas que no sienten ningún tipo de atracción sexual por ningún sexo o género. 3) Heteroflexible: aquella persona que principalmente se siente atraída por el sexo opuesto, pero tiene o no descarta un futuro interés en personas de su mismo sexo. 4) Demisexual: aquella persona que solo se siente atraída por otra si existe una unión sentimental/romántica entre ellas.

⁵⁷ La contrasexualidad intenta sustituir este contrato social denominado naturaleza por un contrato contrasexual. En este marco, los cuerpos se reconocen a sí mismos, accediendo a todas las prácticas significantes así como a todas las posiciones de enunciación.

⁵⁸ Según Le Betron (2002), la invención de la razón hace que el hombre se separe de sí mismo, de los otros, de la naturaleza y del cosmos. Superando la naturaleza instintiva, que el hombre moderno devenga en sujeto autónomo y habitante de un mundo secularizado, desacralizado y objetivado; acobijándose en el mandato burgués que le posibilita ser productor de su destino y riqueza. Será la formación académico-ilustrada la que lo transforme en un individuo cognoscente, en una psique activa que le permita “calcular” sobre una naturaleza que deja de “ser parte” (physis griega) para estar “frente suyo” como mera res-extensa. Estamos ante el pasaje del mundo medieval (teocéntrico) al moderno (antropocéntrico) en el cual el ego cógito (Descartes) es más que en la tradición divina.

ámbito físico para trascender a lo simbólico (Butler, 2002; Lamas, 2002)⁵⁹. A través de la economía de los afectos, las emociones se generan, se reproducen y se distribuyen socialmente. Según Ahmed (2015), las emociones residen ni en los sujetos ni en los objetos sino en las interacciones entre los cuerpos. Permiten delimitar espacios y distancias, cercanías y lejanías; quiénes pertenecen o no al lugar⁶⁰.

Los placeres corresponden a percepciones sensoriales del mundo, inmersas en un estado emocional físico o intelectual (Geffroy, 2016). A su vez, las actividades que son vivenciadas placenteramente tienen una fundamental importancia en el desarrollo de la subjetividad, ya que dichas acciones predispondrán de nuevas visiones, percepciones y modos de relación que una persona mantendrá con su entorno (Tordjman, 1985; como se citó en Villarroel y Pinto, 2005). No obstante, al igual que los cuerpos y las emociones, los placeres también forman parte de ciertos procesos de control que juegan el papel de operadores de categorías sociales e identitarias mediante las instituciones; creando de esta manera un sentido particular del ser en relación con el mundo y prohibiendo, por ejemplo, los placeres al tacto, la dimensión somato-sensorial, en beneficio de placeres más intelectuales. Los placeres, que en las culturas del pasado eran vistos como una forma de desviación, misterio e incluso represión, en el mundo contemporáneo devienen como un valor dominante que se refuerza en el gozo continuo y en un placer volátil y evasivo de la brevedad del instante. La absolutización de los placeres ocupa un lugar central, resultado de un proceso histórico iniciado en los años sesentas (Siglo XX), y cuya visibilización del cuerpo sexuado, “las prácticas sexuales y el discurso sobre la sexualidad se combinan públicamente e imponen la irrupción de la vida privada en las cuestiones políticas” (Anne-Marie Sohn, 2012, como se citó en Yáñez Canal, 2014, p. 133). Por su parte, los deseos son el resultado de un proceso que comienza con una emoción para luego transformarse en sentimientos y finalmente en los deseos propiamente dichos. Se expresan a través de la mirada, del contacto, del diálogo y demás recursos culturales y tecnológicos. Tienen que ver con “todas las formas de voluntad de vivir, de crear, de amar; la voluntad de inventar otra sociedad, otra percepción del mundo, otros sistemas de valores” (Rolnik y Guattari, 2006; como se citó en Segura Gutiérrez, 2017). Hablar de los deseos sexuales implica referenciar su complejidad pero -sobre todo- cómo el cuerpo los construye y los articula de formas diferentes, dependiendo del contexto (Weeks, 1995). Son pulsiones muy complejas, que están condicionadas por factores fisiológicos, (hormonales y toda la fisiología implicada en la excitación), psicológicos (pensamientos, emociones, sentimientos), sociales (modelos de belleza, ideas y prejuicios, roles de género);

⁵⁹ Cada cuerpo moderno genérico tiene un repertorio definido de actividades en cuanto a las emociones y sentimientos; a las miradas y a las conductas, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento e interacción corporal; usos, inscripciones e inconductas corporales; formas de entrenamiento físico, modos de configurar el rostro, el dolor, la enfermedad o la estima (Mauss, 1971; Picard, 1986, como se citó en Scharagrodsky, 2007).

⁶⁰ Cumplen una función específica en la construcción de lo colectivo y por supuesto, con la política y el poder: dependiendo de quiénes estemos hablando, habrá emociones propias de varones como de mujeres, clasificándolas como buenas o malas; dando voz a uno y acallando a otros; generando y legitimando, a su vez, la desigualdad social.

experiencias personales (positivas o negativas), edad, salud, estado fisiológico y psicológico, estímulos externos (López Sánchez, 2018). Empero, institucionalmente los deseos también pueden “irrumper” el orden establecido, “abriendo el juego a nuevas cartografías de sujetos corporizados en el vigor excepcional de procesos y flujos de devenir con altas dosis de sensaciones, percepciones e impresiones” (Yáñez Canal, op. cit., p. 59) y en tal sentido, surge la necesidad de controlarlo⁶¹.

Actualmente, más que sujetos-sujetados devenimos en sujetos en estado de apertura, sujetos flexibles que orientan la afectividad, las emociones y los sentimientos desde múltiples aspectos y bajo diversas circunstancias⁶². Sujetos-gramaticales (De Lauretis, 1996) representantes del decir, de la transformación continua y de la subjetividad erótica: "subjetividad nómada" o de "sujeto nómada" (Braidotti, 1994)... una subjetividad que ha decidido abandonar cualquier idea de estabilidad para dedicarse a la búsqueda de una identidad hecha de transiciones... que permite al sujeto resistir a... las modalidades dominantes de representaciones del yo (Cerri, 2010).

Todos somos sujetos sociohistóricos, sexuados y sexuales que nos transformamos en sujetos y objetos de deseo de otros. Desde el orden existe un desequilibrio valorativo entre los géneros, vaciando en el caso de lo femenino su significación de sujeto real, diferente e igualitario. Y que frente al poder masculino, pasa a ser representado como sujetos subordinados u objetos sexuales. El sujeto mujer es usado y exhibido como objeto erótico, accesible, cuando en realidad se debe luchar por la dignidad y por ejercer la figura del sujeto sexual de igual valor que los hombres; sujetos deseantes que deciden y actúan como tales, dueños de sus cuerpos y narraciones de vida (Kompanietz, 2018; Bleichmar, 2014, 2006, 2004)⁶³.

⁶¹ Desde el punto de vista religioso y científico, se consideró la expresión del deseo de la mujer como pecado, y patológico. La sexualidad en lo femenino debía estar asociada a la reproducción, alejadas del placer sexual cuestión que permite enfatizar las “grandes barreras en el agenciamiento y ejercicio de mujeres y varones de los derechos sexuales y reproductivos” (Gómez y Güida, 2002).

⁶² Yáñez Canal (2014) argumenta que los deseos/placeres se vinculan con diversas sexualidades que involucran procesos de transformación de las culturas y de las diversas formas de poder, colocando en escena la fragilidad de los lazos afectivos (Bauman, 2005), en la medida que exaltan los estímulos sexuales y los despoja de restricciones como así también una desentimentalización de las relaciones de pareja que privilegia micro-relaciones en que la centralidad del yo se erige como lo único y permanente.

⁶³ La cuestión de la elección del objeto sexual será trabajado en los Capítulos VI y VII. De todas formas adelantamos que el sujeto puede identificarse con sus ideales de su sexo y renunciar a la familia (padre y madre) como objeto (narcisismo primario) para reencontrarse con el objeto sexual fuera del núcleo familiar. El hallazgo y la elección del objeto de amoroso, perversión, fantasías sexuales, entre otras (Freud, 1990).

Capítulo IV

La Comunicación Crítica

4. Hacia un Análisis Crítico de los Discursos (y Saberes)

Destacamos que leer e interpretar los discursos tiene que ver con leer e interpretar la realidad social. Los discursos “construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen” (Martín Rojo, 1997, pp. 1-2); y se relacionan con las opiniones, las valoraciones y las creencias. Organizan ciertos regímenes de ideologías y conforman distintos saberes que determinan lo que es cultural, normal o masculino de lo que no lo es; y así sucesivamente (van Dijk 1997; Wodak y Matouschek 1998; Martín Rojo y Calleja, 1995). Los discursos hegemónicos forman parte de las instituciones; implementan la diferenciación de otros discursos alternativos u opositores por medio de estructuras y mecanismos de dominación.⁶⁴

Las instituciones escolares perpetúan una relación dialéctica entre la producción discursiva, la reproducción ideológica y las correspondencias desiguales de poder/saber:

La heteronormatividad es una ideología que se ha constituido a lo largo de los siglos como el régimen social, cultural y político que condiciona de manera ubicua nuestro entendimiento y agencia con respecto del sexo y la sexualidad. El proceso mediante el cual se ha constituido como tal comprende la naturalización e institucionalización de esquemas de racionalización sobre la diferencia sexual y el género (Butler, 2001); de narrativas sobre el cuerpo, el nacimiento, el matrimonio, la familia y la muerte (Halberstam en Driver, 2008); de códigos que regulan las prácticas sexuales y el acceso a parejas, a la vez que promueven la formación de sistemas de parentesco y herencia (cfr. Ross y Rapp, 1997), y de jerarquías de poder en las cuales las mujeres, lo femenino y lo homosexual guardan una relación de subordinación con respecto de los hombres, lo masculino y lo heterosexual. (Bernal, 2016, p. 8)

Además de las estructuras, por un lado; y de la capacidad de agencia para actuar de los sujetos, por el otro, la perspectiva comunicativa crítica reconoce el proceso de transformación de las personas sobre los acontecimientos de su entorno, teniendo también presente las constricciones de las estructuras que condicionan la actuación de las mismas (Chomsky, 2008; Searle, 2001). Si bien los mandatos, los saberes y las prácticas generados por los discursos institucionales marcan

⁶⁴ La economía discursiva gestiona y controla la producción y la circulación de los discursos. Para ello se ponen en marcha normas y procedimientos de control del discurso que son establecidas por aquellos colectivos que tienen poder para hacerlo; y de esta manera llegan a apropiarse del discurso a través del control de su producción y circulación, es decir, a través de la conformación de un orden discursivo que a su vez se transforma en un valor de uso y de cambio dentro del mercado lingüístico; y que posibilita distintos modos de apropiación, según las diferencias sociales y de poder (Foucault, 1971; Bourdieu, 1991).

tendencias y conductas, existe la posibilidad de generar contra-discursos y maneras diversas de producir sentidos y comprender los fenómenos sociales.

Los saberes son los conocimientos socialmente significativos para una sociedad en un momento determinado⁶⁵. Apropriación de un “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar” (Foucault, 2006); que se adquieren “mediante el estudio y la experiencia” (Beillerot, et al., 1998) y que trascienden la confrontación con la realidad o supera la condición de información, incluyendo ideologías, creencias y valores subjetivos. Saberes que, además, manifiestan relaciones de poder e imposición hegemónica de una visión del mundo que no necesariamente posee el valor de verdad (Wallerstein, 2005; Bourdieu, 1999).

Siguiendo la línea de pensamiento de Van Dijk (2014, 2012), los discursos son un dispositivo fundamental para adquirir distintos saberes, y por consiguiente, conocimientos. Particularmente, el saber surge de un sistema de positividad; es decir, de condiciones materiales que se traducen en palabras y sentidos. Es más que conocimiento ya que constituye el conjunto de los objetos, las ideas sobre ellos, las teorías que apoyan esas formulaciones y generan otras nuevas. El saber está presente en discursos y prácticas de los sujetos y se manifiesta de diversas formas, en diferentes niveles con componentes racionales y subjetivos (Chávez González, 2014).

Profundizando aún más la cuestión, el saber no es el mero resultado de la aplicación racional del método científico, sino que es la consecuencia de procesos sociales e históricos, de la interacción social, del papel del sujeto, de la subjetividad y de la intersubjetividad para producir los conocimientos y las realidades que son a la vez objetivadas e interiorizadas: Las realidades pueden ser representadas por mundos objetivados como las estructuras y los discursos que devienen de instituciones, normativas; y a su vez pueden inscribirse en la subjetividad, constituyéndose mediante formas de acción, sensibilidad, de percepción, de representación; y de conocimientos científicos y del sentido común (Bourdieu, 2003; Piaget como se citó en García, 2000; Watzlawick, 2001; Giddens, 2006; Morin, 1999). Por su parte, el conocimiento compartido de una comunidad epistémica en general se reproduce también a través de los discursos, por ejemplo, por medio de la conversación, los medios de comunicación, los libros de texto, internet y todos los discursos públicos en general⁶⁶. Por supuesto que para una comunidad académica esos conocimientos que son compartidos se transforman en un conjunto de creencias verdaderamente justificadas más no verdades absolutas. No obstante, el discurso escolar es dominante cuando manipula el conocimiento, cuando lo presenta, parafraseando a Lakatos (1983), como verdad absoluta, como “conocimiento verdadero” que se diferencia de la mera opinión (doxa) y de aquello que no se encuentra articulado mediante razones que pueden ser falsas o verdaderas (ortho

⁶⁵ En los Profesorados se producen, circulan y transmiten diversos tipos de saberes. Por ejemplo, los disciplinares, los académicos y los pedagógicos; además de los prácticos o del sentido común (Villoro, 2004).

⁶⁶ El conocimiento es la base no solamente del uso de la lengua, del discurso y la comunicación sino de todas las prácticas sociales. No hay interacción - ni sociedad humana - sin conocimiento compartido.

doxa); o como “verdad probable” según Carnap o “consensuada” para Kuhn; y cuando, para finalizar, excluye oyentes o lectores al presuponer conocimientos que ellos no tienen.

Según Van Dijk (2007), para realizar un análisis crítico del discurso puede servir cualquier método, gramática, estilística, retórica, el análisis de la conversación, argumentación y narración, así como las perspectivas psicológicas (comprensión del discurso, de la memoria, de trastornos) y de las ciencias sociales (observación, participación, análisis etnográfico, fenomenológico), entre otros.

4.1. Lenguajes, Discursos y Generolectos en la Institución Escolar

El lenguaje⁶⁷ ha dejado de ser visto solamente desde la perspectiva de las estructuras de la lengua, y se estudia hoy también como discurso porque no sólo designa el lenguaje hablado y escrito sino otros sistemas de significaciones relacionados que incluyen la gestualidad, las posturas y los movimientos corporales. Todo discurso forma parte de las prácticas sociales y se define como “lenguaje en acto” en contextos particulares, como el “conjunto de proposiciones en circulación acerca de un fenómeno particular, que constituyen lo que la gente toma por la realidad de ese fenómeno” (Cameron y Kulick, 2007, como se citó en Castellanos Llanos, 2016, p. 3).

Son los formatos escolares los que producen y ponen en circulación un sistema de saberes, discursos y prácticas sociales que mediante distintas relaciones de poder, conforman los cuerpos y su materialidad, sexualizándolos y generizándolos. A su vez, las/os educadoras/es y sus programas de estudio fundan una noción particular de la sexualidad que van perfilando “marcas subjetivas - psíquicas y corporales - que, en su forma institucionalizada, tienden a preservar una división sexual del trabajo patriarcal y heteronormativa” (Morgade, 2010, p. 31). Los dispositivos pedagógicos actúan en los planos materiales, simbólicos y relacionales y son los que definen a los géneros performativamente (Butler, 2002), por medio de diversos actos de lenguaje que van determinando el lugar de los mismos en el entramado social, con base a categorías de oposición jerárquica. Si bien es cierto que la condición dominante de lo epistemológico, transmitido por los manuales escolares, la literatura infantil o diferentes materiales/recursos didácticos generan y circunscriben campos y disciplinas orientadas tanto a las prácticas masculinas como a las femeninas; no menos cierto es que la escuela es el lugar en el cual además de aprender los contenidos curriculares (y las formas sobre cómo explorar, analizar o estudiar), es donde los sujetos en formación interiorizan otros discursos, saberes y mandatos referidos al currículo oculto que condicionaban las maneras de ir conformando la identidad de género: “(...) es el propio

⁶⁷ La función del lenguaje es comunicar, simbolizar y significar el mundo referencial además de conformar nuestros pensamientos. El lenguaje y el pensamiento se construyen simultáneamente en el actuar y en el hacer; en las experiencias que las personas entablan entre sí, otorgando a su vez las interpretaciones a los hechos sociales. Es por medio de las relaciones intersubjetivas semióticamente mediadas que se van adquiriendo conocimientos, ideas, valoraciones y creencias dependiendo del contexto sociohistórico.

discurso pedagógico el que define ... lo que puede o no puede ser dicho” (Subirats y Brullet, op. cit., p. 199).

Los generolectos pertenecen a un estilo discursivo que se relaciona con los estereotipos culturales, los cuales se definen como las creencias compartidas sobre rasgos de la personalidad de los sujetos o colectividades (Yzerbyt y Schadron, 1996). Los generolectos tienen una doble función: a) la construcción de la feminidad y de la masculinidad; y b) los juicios moralizantes del “deber ser”; la sanción social en contra de quiénes no logren la coherencia esperada a través de la hegemonía e imperativo heterosexual. Sin embargo, la realidad es más diversa y plural que el recorte arbitrario que proporciona la diferencia en el discurso y en la visión del mundo que juzgan a las mujeres como femeninas y a los hombres como masculinos (Castellanos, 2017).

4.2. El Currículum y la Gramática Corporal Sexuada

La institución escolar es fundada por el Estado nación bajo la narrativa de un nos/otros homogéneo mediante distintos regímenes discursivos que crean órdenes de verdad vinculados a la ciencia y a la razón: “Nace separando artificialmente las ideas de las sensaciones, el placer del saber y lo concreto de lo abstracto. Y lo popular de lo burgués” (Mó, 2019, p. 53). A través de la escolarización, la oralidad y la escritura devienen en elementos relevantes del acto comunicativo ya que la retórica del mundo civilizado, se desentiende de las representaciones mundanas.

El pensamiento educativo moderno se configura a partir de tres discursos importantes: liberalismo, positivismo y el aula tradicional; trilogía que busca formar la mente de las/os estudiantes, volviéndose necesario para ello inmovilizar sus cuerpos, siendo controlados, reticulados y moldeados a través de la normalización; sustituyéndoseles ciertas pasiones y sensibilidades por otras más acordes al proyecto capitalista (Pineau, 2018, 2014, 1999). Además de observar que los discursos escolares construyen realidades determinadas que favorecen a la consolidación de los ideales de sacrificio, disciplina y meritocracia, resulta oportuno denunciar su reduccionismo ante las posibilidades de aprender según raza, anatomía y grado de evolución: y es así como la dominación masculina emerge a partir de la violencia simbólica, haciendo visible los esquemas de poder que influyen en las relaciones entre los sexos (Bourdieu, 2000).

El dispositivo curricular se convierte en uno de los mecanismos de producción de género más eficaz. Las disciplinas, los materiales didácticos como así también los diseños arquitectónicos y mobiliarios (haciendo referencia a la infraestructura escolar), también contribuyen a construir una “gramática” corporal sexuada como componente específico de la cultura institucional (da Silva, 2001). De ahí que el simple acceso a la educación formal y mixta puede volver a las mujeres como iguales pero en un mundo dominado por los hombres. En educación se evidenció “...la persistencia de significaciones patriarcales y heteronormativas tanto en el “currículum formal” (...), como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de rendimiento y

comportamiento hacia mujeres y varones (...)” (Morgade y Fainsod, 2015, p. 42); así como en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o laboral de los sujetos sociales: el llamado “currículum omitido” o “nulo.

Los cuerpos se conforman a partir del orden orgánico, simbólico y relacional. La palabra los moldea y va creando maneras de accionar y sentir las experiencias, a partir de determinadas conductas, aplicables al ejercicio metódico, al silencio y a la concentración requerida tanto para el plano laboral como académico. Entre los cuerpos debe existir distanciamiento y un rango individualizado del colectivo; y sus actividades responden a cronogramas y planificaciones científicamente pautadas. Los cuerpos institucionalizados contienen firmeza y precisión en los movimientos; y parafraseando a Rosenvasser Feher (2009), simetría en las proporciones; equilibrio en las formas y representaciones del ideal relacionado con lo bello y lo estéticamente correcto (oponiéndose a lo “disfuncional”, lo “asimétrico” y lo “feo”).

El mundo escolar contiene una escenografía específica⁶⁸ compuesta por aulas (cuyos bancos, pizarrones, armarios están distribuidos a la manera representativa de la matriz eclesiástica), patios, baños y pasillos que determinan circulaciones, juegos o actividades. También “acontecimientos comunicativos” más asociados a un monólogo docente que a un acto dialógico entre todos sus participantes; y prácticas asociadas a la rutina, a la memorización; o a ciertos rituales kinésicos, proxémicos o icónicos. La escuela se caracteriza por la siguiente gramática comunicacional: a- La repetición de movimientos y posturas; y la aceptación de órdenes disciplinares, espacio-temporales; b- La manifestación de aquellas miradas y gestualidades que aprueban o desaprueban las conductas y/o saberes de los otros (Le Breton, 2008; Efron, 1970); c- La señalización y la aceptación de turnos para expresarse; o los lugares que cada uno ocupa de acuerdo al rendimiento, muchas veces relacionado con el género; d- Cuestiones relacionadas con la oralidad; el timbre de la voz, las tonalidades que alcanzan y afectan a los demás (Kerbrat y Orecchioni, 1996); e- La distancia entre personas que también implica aspectos relacionados a lo perceptivo: olor, sudoración, calor por cercanía, incomodidad o aceptación, entre otros. f- La homogeneización de la vestimenta -el guardapolvo- (Di Nápoli, 2018); g- El orden escritural y la postura corporal rígida al pupitre, que crean una subjetividad sumisa de los trazos y límites establecidos por los márgenes a ocupar y los tiempos a cumplir (Gvirtz, 2005).

Al ser el mundo polisémico, en la institución educativa contemporánea se va perdiendo, en sentido estricto, la centralidad en cuanto a la administración de los cuerpos. Surgen lexemas como “expresividad”, “autopercepción” y “autoconocimiento” del cuerpo que adquieren fuerza y legitimidad...” (Scharagrodsky, 2007, p. 15); y en consecuencia, se reclaman y practican espacios de libertad para ejercer diversos patrones corporales, emocionales, sexogenéricos como así también lenguajes, estéticas y vestimentas.

⁶⁸ Con el panóptico ideado por Jeremy Bentham (1748 - 1832), la escuela se transforma en un campo de vigilancia creando un “esquema anátomo-cronológico del comportamiento”... “del hombre del humanismo moderno” (Foucault, 1976, pp. 156-198).

Capítulo V

Los Profesorados y el Taller ESI (Trabajo de Campo)

5. Una Radiografía Institucional ⁶⁹

El trabajo de campo realizado en los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, nos permitió registrar algunas características que conforman a la cultura institucional de cada Normal, dándole su impronta y diferenciándola del resto. La ENS N° 2 “Mariano Acosta” es un edificio declarado, según la Ley Nacional N° 25.171, sancionada el 15 de septiembre de 1999, “Monumento Histórico Nacional”. Si bien su fundación data de 1874, la actual escuela fue construida en 1888 y representa un reconocido centro de estudios y un verdadero “palacio” con aulas, patios y sectores de usos múltiples de grandes dimensiones. En las últimas décadas, una construcción moderna unió dos sectores de la estructura tradicional. El edificio histórico fue restaurado y se recuperaron fachadas, techos y mamposterías, las maderas originales de los marcos, puertas y ventanas; y se incorporaron ascensores de última generación. Posee una planta baja en donde conviven las/os estudiantes de primario y del nivel inicial (aunque se encuentran en dos sectores separados y distantes); mientras que en el primer piso las poblaciones del secundario y del terciario. De todas formas, la convivencia es plena ya que en cualquier rincón de la institución pueden observarse una multitud que convoca a todos los niveles, sobre todo si de recreos se trata. La entrada principal (que da a la calle General Urquiza), sus pasillos y todo su mobiliario están en condiciones de ser utilizados. Paredes pintadas y limpias, bancos y sillas modernas y salones amplios y cuidados. Los pasillos son anchos y las aulas muy luminosas. Las/os estudiantes de la ENS N° 2 transitan o realizan actividades pedagógicas en sus espacios. Se observa libertad de expresión y de movimiento; es decir, propagandas políticas del centro de estudiantes, afiches en distintas carteleras y que hacen referencia a cuestiones académicas, recreativas o sindicales; desplazamientos que tienen que ver con ejercitar bailes en pleno recreo, jugar o correr, demostrar actos afectivos (abrazos, pegoteo, distancias, indiferencias, roces, rispideces). A su vez, es común verlos sentados en el piso de los pasillos, de las aulas o sobre los bancos; cada uno representando las prendas de significado, atribuyéndoles su carácter simbólico y en cierta manera, la condición socioeconómica. Como primera impresión, se trataría de un espacio institucional de contención, horizontalidad y de distintas expresiones de género, de identidades políticas e infantojuveniles: Según E7/ENS2, “en el normal, hay absoluta libertad, podemos venir cómo queremos, podemos pensar de manera distinta. Los profesores te respetan

⁶⁹ Se tratan de dos instituciones representativas del magisterio argentino; que están ubicadas en la CABA pero en barrios distantes y con características socio-culturales y económicas diferentes. La ENS N° 2 se ubica en Balvanera y es representativa del magisterio de varones aunque en la actualidad existe mayor cantidad de estudiantes, docentes y auxiliares mujeres. La ENS N° 3 pertenece al barrio de San Telmo y simboliza al magisterio femenino, pero por cuestiones de infraestructura del edificio histórico, se decide inaugurar un anexo en el barrio Lugano. Si bien en la ENS N° 2 alberga a cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y terciario (exclusivamente se dicta el Profesorado de Educación Primaria - PEP -), en la ENS N° 3 también se dictan los cuatro niveles aunque en su anexo se ofertan exclusivamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria (PEI y PEP).

aunque puedan armarse discusiones interesantes”. Con respecto a la ESI, algunos testimonios sostienen que “hay talleres muy interesantes donde se abordan contenidos que tienen que ver con las subjetividades e identidades sexuales y género; con estereotipos y moldes prefijados de lo que es ser hombre y mujer; con los etiquetamientos frente a las actividades según el género” (E10/ENS2) como así también un centro de estudiantes “que maneja asuntos de género, cuestión muy importante porque desde lo político y emocional, se escuchan las necesidades de nuestros compañeros” (E8/ENS2). Otras voces argumentan que no están de acuerdo con “el lenguaje inclusivo, aunque igual lo respete”. “La idea es vivir en un ambiente de libertad” (E6/E8/ENS2).

Por otro lado, la Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia” (ENS N° 3) en 1996 crea el anexo Lugano (sede que elegimos para realizar el trabajo de campo y de investigación), un espacio para la formación docente tanto de nivel inicial como primario, destinado para los sectores socioeconómicos y culturales de la región metropolitana y de la zona suroeste del conurbano bonaerense, cuestión que consideramos de importancia para contrastar y comparar las realidades históricas, situacionales y representacionales de las/os estudiantes de ambas escuelas normales⁷⁰. Ese anexo es representado por un edificio moderno, también con grandes ventanales y de generosos espacios. Posee sólo seis aulas, una biblioteca y un salón de usos múltiples. Por supuesto que también está el sector de la Regencia y Bedelía además de una pequeña sala de profesores; ambos espacios junto a un ascensor destinado a personas con movilidad reducida. Tienen en planta baja un área muy amplia utilizada para hacer actos, reuniones o para que las/os estudiantes puedan leer, conversar o tomar un refrigerio. Se observan afiches o cartulinas que, por lo general, hacen mención a cuestiones de género y a las libertades e identidades sexuales; a su vez, en las/os estudiantes cierto respeto a las formas de desenvolverse por la institución: no es habitual verlos sentados en el piso, salvo en las escaleras que se encuentran en la entrada del edificio y que dan a la calle Saraza. Se tratan de madres jóvenes y trabajadoras que por razones de tiempo, algunas deben retirarse de las clases con anterioridad para poder llegar a su lugar de trabajo o a la escuela de su hija/o. El recorte empírico nos permite argumentar que el ambiente que se percibe en el lugar es de sana convivencia, de respeto por el/a profesor/a; y de ganas por mejorar su futuro personal y familiar. Según las apreciaciones y narrativas subjetivas recolectadas están quienes sostienen que: “...son profes muy bien preparados”; “hay clases en que no las puedo seguir, ¡cómo hablan! ¡Cómo saben!; y encima yo que soy medio lenta (sonríe)”; “Ojalá algún día sea como ellos”; “¡Hay que hablar seis horas seguidas, son unos genios!” “quiero ser maestra, ese es mi sueño además de tener un sueldo y poder proyectar mis cosas”; “cuántas cosas que uno se viene a enterar... y que se relacionan con nuestro trabajo. Ojalá cuando sea maestra pueda modificarlas...” (Estudiantes de la ENS N° 3).

⁷⁰ La Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia”, se encuentra en San Telmo, su edificio actual fue declarado Monumento Nacional en 2013. Construida por el arquitecto italiano Carlos Morra, a pedido del Consejo Nacional de Educación, se inauguró el 24 de mayo de 1902. Para mayor información sobre la fundación e historia de cada institución visitar: <https://red.infd.edu.ar/>

En ambos normales estudian una cantidad significativa de jóvenes entre 19 y 32 años de edad (más allá que la matrícula se extiende desde 17/18 hasta los 60 años): es la ENS N° 2 la institución que contiene una alta población estudiantil entre los 20 y 32 años de edad (56%) mientras que la ENS N° 3 recibe mayormente estudiantes entre 19 y 29 años (del 64% al 70%), según las estadísticas oficiales (Relevamiento Anual/2020/2019)⁷¹. En la ENS N° 2 estudian quienes también poseen otra carrera cursada y terminada (sobre todo las orientadas a Psicología, Ciencias de la Educación o afines), cuestión que puede repetirse, en menor medida, en la ENS N° 3 ya que un gran porcentaje de la población estudiantil reconoce que se trata de la primera carrera elegida para cursar⁷²: la proporción oscila entre 47% y 15% respectivamente (Departamento de alumnas/os /ENS N° 2 y 3/2020/2019). A su vez, la matrícula estudiantil difiere en cuanto a la nacionalidad extranjera: según el relevamiento de datos obtenidos, si bien en la ENS N° 2 tiene un porcentaje entre el 4 y 7%; en la ENS N° 3, el mismo oscila entre un 0 y 15 % (Rel. Anual/2020/2019); además existen necesidades socioeconómicas que acentúan las brechas académicas, de género; de acceso, uso y apropiación de las tecnologías educativas y digitales; cuestión que remarcan la deserción y/o el cursado de materias regulares debido a cuestiones personales, familiares o laborales (Depto. de Tutoría): si bien se ofertan tres turnos, el vespertino (a diferencia del de la mañana y de la tarde) es el que mayor matrícula posee. La figura del/a “alumno/a volante” es la que representa al “estudiante nómada”; a aquel que elige trazar su trayectoria escolar real (Terigi, 2011) no sólo desde lo académico sino también desde lo institucional ya que por distintas circunstancias proviene de otro establecimiento y es quien elige las materias y las/os profesores con quien cursar (Depto. de alumnas/os). Se registra una mayor cantidad de estudiantes varones en la ENS N° 2 (la proporción oscila entre el 16 y 17 %) por más que en la sede Lugano de la ENS N° 3 se oferten dos profesorados (12 y 14%) - POF/2020/2019:

Matrícula al 1° Cuatrimestre	Profesorado de Educación Primaria - ENS N° 2 - Relevamiento Anual 2019 / 2020 -											
	Alumnas/os		Alumnos por edad en años cumplidos al 30 de junio de 2019									
Año	Total	Varones	Menos de 18	18	19	20	21	22	23	24	25 a 29	30 y más
2019	587	95	0	6	19	26	35	26	20	22	125	308
2020	565	95	6	4	6	16	27	25	34	27	117	303

Matrícula al 1° Cuatrimestre	Profesorado de Educación Primaria - ENS N° 2 - Relevamiento Anual 2019 / 2020 -					
	Ingresantes a 1er año		Residencia		Pasantía / Práctica	
Año	Total	Varones	Total	Varones	Total	Varones
2019	99	26	115	19	0	0
2020	139	27	108	17	0	0

Matrícula 1° Cuatrimestre	País / Continente	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela	Otros países América	Europa	Asia	Otros
2019	Estudiantes	12	0	0	0	0	2	7	1	0	1	0	0	0
2020	Estudiantes	14	0	2	3	0	3	13	2	1	0	0	0	0

Fuente: Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación (2019, 2020).

⁷¹ Un punto importante a resaltar es que las estadísticas corresponden o al 30 de abril del Ciclo Lectivo del cual se trate (POF) o al 30 de junio -1° cuatrimestre - (Relevamiento Anual). En tal sentido, los porcentajes son comparados según los años 2019/2020.

⁷² En el ámbito de la CABA, existe un régimen de equivalencias para los aspirantes al Escalafón B de la Modalidad de Educación Especial con títulos de Educación Superior en Psicología, Cs de la Educación y Psicopedagogía, que hayan rendido y aprobado en examen de idoneidad en esa modalidad y que se inscriban y cursen en los Profesorados de Educación Primaria dictados en las instituciones educativas dependientes de la Dirección de Formación Docente (hoy denominada DGENSYA) de conformidad con lo establecido en el Anexo I (IF-2016-21521227-DGCLEI) que forma parte integrante de la Resolución N° 307-SSPLINED-2016.

Matrícula al 1º Cuatrimestre	Profesorado de Educación Primaria – ENS N° 3 (Anexo) – Relevamiento Anual 2019 / 2020 -											
	Alumnas/os		Alumnos por edad en años cumplidos al 30 de junio de 2019									
Año	Total	Varones	Menos de 18	18	19	20	21	22	23	24	25 a 29	30 y más
2019	402	48	0	13	31	24	28	26	22	40	85	133
2020	450	63	0	10	39	38	26	25	25	26	135	126

Matrícula al 1º Cuatrimestre	Profesorado de Educación Primaria – ENS N° 3 (Anexo) – Relevamiento Anual 2019 / 2020					
	Ingresantes a 1er año		Residencia		Pasantía / Práctica	
Año	Total	Varones	Total	Varones	Total	Varones
2019	120	10	15	6	30	8
2020	136	19	18	3	15	6

Matrícula 1º Cuatrimestre	País / Continente	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela	Otros países América	Europa	Asia	Otros
2019	Estudiantes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2020	Estudiantes	32	0	0	1	1	12	14	2	5	0	0	0	0

Fuente: Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación (2019, 2020).

Las/os estudiantes de ambas instituciones argumentan haber elegido la carrera por “vocación”, porque “les gusta enseñar” o “transformar el mundo” mientras que en la ENS N° 3, sostienen, además, que también lo hacen por una “necesidad exclusivamente económica” (salida laboral rápida). Para finalizar, manifiestan ser hijas/os de profesionales y trabajadores - ENS N° 2 -; y de trabajadores o desocupados - ENS N° 3 - (Departamento de alumnas/os).

Más allá de las tradicionales posturas que estamos habituados a conocer, en ambos normales es característico que las/os estudiantes se sientan en las aulas de una manera más “descontracturada”; dejando sus mochilas en el piso, colocando el mate, las galletitas, la computadora, los cuadernillos y hasta sus efectos personales sobre las mesas o detrás de las sillas; ubicándose corporalmente en el banco de manera relajada; incluso, si se quiere, descoordinada: piernas cruzadas o abiertas, rodillas hacia arriba, pies descalzos o con pares de zapatillas de distinto color. Observamos una pluralidad de sentidos en cuanto a las formas de manifestar sus gustos y preferencias; sus maneras de pensar y poner en práctica lenguajes diversos y un panorama variado y móvil de sus estilos de vida. Sostenemos que el aula representa - para el caso que nos ocupa - un escenario de enunciación estudiantil contextualizado en un determinado momento histórico y en el cual los cuerpos, las vestimentas y los adornos como así también las posiciones socioeconómicas y de géneros expresan ciertos modos de pensar, actuar y sentir configurados colectivamente (Durkheim, 1985, como se citó en Faccia, 2019). Existe libertad y distintas maneras de poder ejercer dichas prácticas fuera de los parámetros tradicionales y heteronormativos: los “cuerpos parlantes” manifiestan maneras de ser, de tatuarse o de aplicarse piercing; de poseer pantalones, calzas, polleras; de maquillarse y pintarse uñas y pestañas, de depilarse o dejarse el vello; de utilizar cremas sin importar, por supuesto, qué género sea el que lo porte. El aula⁷³ se ha transformado también en un representante de la lógica de la moda juvenil

⁷³ En ambas instituciones, las aulas poseen ventanales grandes que permiten una “buena” entrada de luz solar (la ENS N° 2 se destaca por poseer añejas ventanas de maderas rectangulares hacia lo alto mientras que la ENS N° 3, de aluminio modernas, también rectangulares y cuyo ancho es mayor a la altura); por supuesto que en el turno vespertino se sustituye dicha iluminación con tubos de luces. También ventiladores y calefacción. La distribución de los bancos deja de referenciar a los pupitres uno atrás de otro por medio

que resalta mutaciones aceleradas, efímeras y no lineales; llevando a nociones de moda - antimoda, uniformidad - diversidad (Fiorini y Fiorini, 2005; Lucena y Laboureau, 2019) o de matices, puntos intermedios de ejercer representaciones híbridas de pertenencia indumentaria, política y cultural. Al respecto algunas/os estudiantes sostienen: a) “Yo voy a la escuela a estudiar, no me fijo qué me pongo”; b) “jamás lo pensé... no es un tema que sea importante para mí si voy vestida de tal o cual manera”; c) “no está ni mal ni bien, no pasa por ahí vestirse de cual o tal manera, mientras seas correcto y ubicado, que cada uno vaya como quiera” (voces de las/os estudiantes de la ENS N° 2/3). Por supuesto que a la hora de profundizar la temática y compararla entre ambos normales, por lo general, los estudiantes de la ENS N° 2 están de acuerdo con la libre elección de vestirse porque de “alguna manera se está enseñando desde la práctica, sin afectar el orden público o al derecho de la decisión individual y autónoma” mientras que con respecto a la ENS N° 3, se oponen a ir de cualquier manera a estudiar porque creen “en las formas”, “están estudiando para ser maestros”: 1) “al profesorado hay que venir bien; no puedo venir como si estuviese un domingo en mi casa”, 2) “y si tengo pearcing me lo saco, no está bueno que se vea”.

Las “huellas del contexto” (Van Dijk, 2010) devienen significativas en la observación participante del trabajo de campo. En los talleres registramos con grabaciones y anotaciones de conceptos significativos que las/os estudiantes de la ENS N° 2 exponen con mayor libertad sus creencias y saberes, experiencias y percepciones. Manifestaciones centradas en enfoques concretos como abstractos y la existencia de miradas más individualizadas de los fenómenos sociales por medio de expresiones más elaboradas (más connotaciones e ironías): “Creo que a partir de los movimientos sociales de los 90, la gente tomó mayor responsabilidad frente a distintas cuestiones sociales, y se manifestó por defender sus propios derechos” (E6); “Hoy vemos algo normal, cuando hace veinte años no lo era; por eso es necesario expresarnos y formar parte de las organizaciones” (E7); “Desde cuándo el hombre tiene que ser de determinada manera; yo no creo en los estereotipos” (E8); “Con los prejuicios o imposiciones, solamente formamos personas miedosas, con autoestima baja” (E9). Y “Lo que nos faltaría comprender es que somos parte de un envase y que con él podemos hacer lo que querramos” (E10). En cambio, en el anexo de la ENS N° 3 son menos extrovertidas/os y ante ciertos temas, no se animan a desarrollar sus propios puntos de vista o historias de vida. Por otro lado, sus apreciaciones y conceptualizaciones son escuetas, con sintagmas sencillos y lineales, que dependen, en parte y con ciertos matices, del contexto socio-cultural. Según Bernstein (1993), el ámbito de la producción favorece el desarrollo de frases sociocéntricas, particularistas y cuyo léxico y sintaxis son predecibles: el simbolismo del lenguaje es elemental y accede a un uso regido por las principales conjunciones, adverbios y adjetivos comunes: 1) “no tuve educación sobre sexo”; 2) “quisiera saber más sobre géneros, no

de filas; se destacan los mobiliarios de trabajo colectivo a través de los cuales todas/os las/os estudiantes se ven frente a frente. Si bien en el ENS N° 3 hay mesas rectangulares; en la ENS N° 2, los bancos son de a dos y se distribuyen de manera semicircular en donde el docente ocupa el centro del espacio. El pizarrón continúa siendo el recurso característico aunque los de madera se alternan con las pizarras.

es un tema que haya leído mucho”; 3) “nunca me puse a pensar sobre esos dichos machistas”; 4) “Yo creo que el tema de los abusos es una cuestión corporal, física...”; 5) “Para mí, sólo están los hombres y las mujeres, como Dios mandó” (Estudiantes de la ENS N° 3). Estas cuestiones vendrían a “corroborar indirectamente lo argumentado muchas veces respecto del “conservadurismo” de los sectores populares y del “cosmopolitismo” de los sectores más educados” (Noel, 2010, como se citó en Tenti Fanfani, 2010, p. 158).

Las/os profesoras/es de los talleres de ESI, de acuerdo a su propia experiencia biográfica, trayectoria académica y especialización, se enfocan en ciertas temáticas, implementando para sus propuestas, distintos recursos didácticos en tensión -psicológico, técnico o crítico- (Morgade y Fainsod, 2017)⁷⁴. Se destaca que más allá de las buenas prácticas pedagógicas de gestión y de las jornadas pensadas para tal fin, las/os docentes de otras asignaturas no desarrollan articulaciones transversales acerca de la perspectiva de género con su consecuente crítica epistemológica. Algunas posturas al respecto son: a) “yo observo que no se trabaja de manera colectiva, falta mucho aún...” (directivo ENS N° 3); b) “habría que comprometerse más sobre la ESI” (docente ENS N° 3); c) “El taller está bueno, te abre la cabeza, y te moviliza a pensar” además “hay profes que también trabajan estos temas, desde visiones y perspectivas muy diversas, pero son los menos” (docentes ENS N° 2); d) “se hace difícil el tema de la ESI, los docentes tienen ciertas resistencias ya que refieren a temas muy personales, familiares; en fin... la escuela seguirá trabajando al respecto para implementar buenas prácticas ESI” (directivo ENS N° 2); e) “Nosotros incluimos el lenguaje inclusivo, tenemos una comisión de ESI pero falta el compromiso real de toda la comunidad educativa; y en eso, estamos trabajando” (coordinadores de la ENS N° 2)⁷⁵.

5.1. Los Talleres de la Educación Sexual Integral (ESI)⁷⁵

Como ya anticipáramos, quienes dictan las clases de los talleres poseen una formación diversa. Tuvimos contacto, en la ENS N° 2 con Psicólogos y Licenciadas en Ciencias de la Educación mientras que en la ENS N° 3 con Profesoras de Educación Física, Psicólogas Sociales, entre otras (Según nuestro relevamiento, existe una mayor cantidad de profesoras mujeres dictando estas instancias). Una cuestión no menor es que todos los programas del taller de ESI, por lo general responden a los lineamientos curriculares y ejes propuestos por el actual plan de

⁷⁴ Desde lo psicológico, se propone un espacio tendiente a un cambio subjetivo, en el cual se reflexione fundamentalmente sobre la propia experiencia social y de los episodios que irrumpen en la cotidianeidad de la escuela. Desde la pedagogía técnica se priorizan actividades que permitan a los/las estudiantes apropiarse de herramientas para el desarrollo de la ESI en las escuelas mientras que con la pedagogía crítica, el abordaje se dirige a la reflexión en torno a la pedagogía de la ESI, al lugar de las instituciones, al lugar de las/os docentes, de las/os estudiantes, las familias, otras instituciones (Fainsod y Morgade, op. cit., p. 73).

⁷⁵ Según el Plan Curricular N° 532/SSGEC/2015, la carrera del PEP tiene una duración de cuatro años, debiéndose cursar materias (asignaturas, seminarios, talleres y trabajo de campo) cuatrimestrales. Se divide en tres campos básicos de conocimiento con “el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional” (pág. 5). El taller de ESI es una instancia curricular cuatrimestral y de tres horas semanales. Se encuentra en el campo general y propone abordar tres ejes temáticos según la Ley N° 2.110/06 de ESI de la CABA: a) una concepción integral de la sexualidad; b) el cuidado y promoción de la salud; y c) los DD. HH.

estudios (Resolución N° 532/SSGEC/2015). Por supuesto que cada docente le da su impronta, promoviendo diversas investigaciones, lecturas e interpretaciones de los fenómenos sexogénricos contemporáneos.

Las clases consisten en afianzar ciertas temáticas y analizar las bibliografías seleccionadas para la cursada. La cuestión radica en no sobreexigir la lectura, sino alcanzar una propuesta que realmente los motive, los incentive a explorar e incursionar sobre los contenidos desarrollados. En consecuencia, la idea no es seguir avanzando exclusivamente en lo que dictamina el programa sino afianzar los conceptos que requieren de una instancia de reflexión, investigación y profundización. Según las/os docentes de ambos normales, es una manera de generar procesos de lectura, revisión y construcción de conocimientos vivenciales; desde sus trayectorias escolares, sus pasos por las instituciones, haciendo una traspolación a la sociedad contemporánea en la cual están viviendo. Todo aquello, en un contexto en el cual se priorice las habilidades sociales e individuales que permitan a las/os estudiantes desarrollar procesos de socialización y de apropiación de saberes genuinos, mediante aprendizajes significativos; expresando sentimientos, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitando también “la resolución de los problemas de la vida cotidiana” (docente ENS N° 3). En tal contexto, la evaluación es permanente (en proceso) más allá de las instancias prefijadas mediante los exámenes o trabajos académicos. Por supuesto que hay momentos y espacios en los cuales, los propósitos no se alcanzan: se observa falta de comprensión e interpretación en algunos casos, distracción con los celulares o el abandono de la clase ya que deben ir a buscar hijos, presentarse a un trabajo esporádico, entre otros. En definitiva, lo que se intenta proyectar en estos talleres es “jugar el juego en el campo educativo pero desde el lugar de la libertad de la acción, creación y reflexión” (docente ENS N° 2); y cuyas estrategias posibiliten enseñar y aprender la ESI por medio del trabajo colaborativo; deconstruyendo las figuras de docentes y estudiantes institucionalizados; compartiendo conocimientos. Con ofrecer distintas estrategias para llegar a construir y reelaborar nuevos saberes más elaborados a partir de la curiosidad y el interés⁷⁶.

Cada escuela seleccionada posee más de una cátedra; no obstante y por cuestiones relacionadas con la extensión de la tesis, decidimos hacer foco (al azar) en un solo taller institucional con sus propuestas y orientaciones. En la ENS N° 2, el Programa de Estudio presentado por el profesor posee una orientación más psicológica y psicoanalítica de la sexualidad; a su vez, incluye el análisis institucional educativo, la formación de subjetividades y la noción de prácticas discursivas como transmisoras de creencias y actitudes en cuanto al heterocentrismo. Según el titular de la cátedra, “trabajo la ESI desde esta perspectiva ya que hago

⁷⁶ Porque el docente que emplea un enseñar significativo es “una buena mezcla de capacidad de comunicación, empatía, carisma, claridad en los propósitos, unidos a la motivación.” (Feldman, 2010, p. 18). Es quien reflexiona sobre sus prácticas, las planificaciones y evaluaciones según las necesidades diarias, las dificultades que se puedan presentar o los distintos caminos que deben emplearse para acceder a la meta proyectada. También quien tiene en cuenta las trayectorias escolares (reales) de sus estudiantes.

hincapié en la conformación de las identidades y en la incidencia que tienen las instituciones sobre ellas”. En consecuencia, analizar estereotipos, estigmatizaciones, y erradicar “sujetos-sujetados”, “creando la posibilidad abierta del ser; de ser lo que uno quiere y desea ser sin formatos pre-establecidos”. De esta manera, propone los siguientes contenidos: las identidades modernas y la noción de transgéneros; “la diversidad a partir de la revisión de las prácticas discursivas y de sus propios saberes; analizando los dispositivos de desigualación y el de la heteronormatividad, como producción histórica, política y económica”. En el caso del anexo de la ENS N° 3, se abordan las temáticas de los derechos humanos y el movimiento feminista, el análisis de la Ley de ESI N° 26.150 -Nacional- y Ley N° 2110 -CABA-, para luego reflexionar sobre la concepción integral de la sexualidad⁷⁷. La docente hace hincapié no sólo en el estudio de la normativa sino también en la relación que puede establecerse entre la educación sexual integral y los estereotipos de género además de los mandatos socioculturales: “Estoy convencida que la ESI debe trabajarse desde el conocimiento y las prácticas corporales, sus transformaciones; por supuesto, desde su complejidad social, cultural y política; derribando mitos y prejuicios”. Otros contenidos que se destacan son: la salud sexual y procreación responsable, aspectos y dimensiones de la sexualidad; los roles y las funciones diferenciadas en varones y mujeres.

Las/os profesoras/es coinciden en el carácter diverso, flexible y transdisciplinario del taller; la importancia de proyectarlo de esa manera aunque cada uno se centre en su propia especialidad y según el contexto sociocultural en el cual están trabajando. Con respecto a este último punto no sólo entran en juego hacer comunicable las tomas de decisiones del docente en cuanto a la programación, su intención y anticipación de las acciones, la organización de contenidos, metodologías y actividades destinadas a las/os estudiantes sino también la selección de recursos y actividades propuestas (Davini, 2008). Por otro lado, una cuestión importante a resaltar es la intención manifiesta que exista en lugar de un taller, materias específicas y correlativas, por ejemplo, Educación Sexual Integral 1 y 2 para profundizar cada una de sus áreas y campos analíticos: El profesor de la ENS N° 2 sostiene que “un taller de tres horas cuatrimestrales es muy poco para trabajar todos los contenidos” mientras que la profesora de la ENS N° 3 manifiesta que “me parecería oportuno que se diseñen nuevas instancias curriculares para analizar las temáticas de la ESI, ya que son variadas y necesitan de un estudio específico cada una de ellas”.

En ambas instituciones y como parte de la estrategia pedagógica se acompaña la lectura y discusión de los materiales bibliográficos con recursos literarios, cinematográficos, campañas publicitarias, programas educativos o visitas a centros de salud, sociedades de fomento, defensorías, hospitales, salitas de atención primaria. Por ejemplo, se promueve un análisis desde la perspectiva de género a partir del documental *Mejor hablar de ciertas cosas* Episodio V de

⁷⁷ Para observar los programas de estudios del taller de ESI acceder a: <https://ens3-caba.infed.edu.ar/> y <https://ens2-caba.infed.edu.ar/>

canal Encuentro; del material filmico: “*La ventana de enfrente*” (*La finestra di fronte*), -2003-, dirigida por Fernan Ozpetek y que relata la historia de una pareja heterosexual que se entrecruza con los legados del amor romántico, la libertad de ejercer la sexualidad y con una relación homosexual de terceros; *El jardín colgante* (*The Hanging Garden*) -1997-, dirigida por Tom Fitzgerald, cuya trama central se basa en la historia familiar del joven Sweet William, compuesta por legados heteronormativos y fundamentalmente por estereotipados homofóbicos que buscan consagrar el cambio de la orientación sexual “disidente”; o un trabajo de campo, a través del cual se desarrollen actividades que tengan como objetivo relevar datos e investigar acerca del funcionamiento de diferentes organizaciones existentes en la zona que podrían aludir a un servicio de salud, una defensoría zonal o cualquier otro espacio relacionado con la salud sexual, los derechos humanos o de género. Según los programas de estudios (ENS N° 2 y 3), estos análisis de documentales y películas; o relevamientos deben presentarse por escrito y no sólo será de utilidad para la/el futura/o docente, sino que permitirá mantener una información actualizada de los diferentes servicios, promoviendo investigaciones entre las áreas de salud y educación.⁷⁸

Las/os coordinadoras/es del Campo de la Formación General -CFG- (ENS N° 2/3), quienes son las/os encargadas/os de recolectar, administrar y conservar dichos programas, sostienen que la propuesta pedagógica y bibliográfica se actualiza anualmente; y presenta distintas temáticas, autores y documentos. Por ejemplo hacen referencia a Severino, M. y Dappello, V. (2019). *Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la E.S.I. en Argentina. Saberes Y prácticas*. Revista De Filosofía Y Educación, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo; Babiker, S. et al. (2016). *Comunicación, Género y Derechos Humanos*. 1era edición. Buenos Aires. Comunicación para la Igualdad Ediciones; *Programas de Salud Sexual y Reproductiva del GCBA, de Servicios de Adolescencia y Áreas Programáticas de hospitales públicos*, entre otros.

Ante todo este abanico de recursos y posibilidades; y según los registros sobre los dichos y los pareceres de las/os estudiantes⁷⁹, existen distintas posiciones entre ellos. Según los porcentajes de nuestras muestras, el 87% de quienes cursan en la ENS N° 2 se muestran conformes con las temáticas abordadas (género, sexualidad, estereotipos, maltrato infantil, abusos); sostienen que el taller abarca una diversidad significativa de contenidos (afectividad, cuidado del cuerpo; perspectiva de género, entre otros) con lo cual la vuelve más dinámico e interesante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto y como veremos más adelante en los próximos capítulos, existen cuestionamientos ideológicos, políticos y educativos; puntos y aristas que generan controversias, intercambios, negociaciones, silencios, omisiones y resistencias en las opiniones. El 13 % restante parece no estar interesado en la propuesta. En el caso de la ENS N° 3, el 72 %

⁷⁸ Las/os alumnas/os deberán buscar un recurso determinado y averiguar: 1- Dirección, teléfonos, horarios, funciones. 2-Cómo y a quienes atiende. 3- Cómo y cuándo puede acceder un niño/a o adolescente al mismo. 4- Que contacto con las escuelas de la zona tienen. 5- Por qué eligió ese lugar, cómo llegó, cómo lo atendieron, cómo se sintió tratado y si considera a ese recurso “amigable”.

⁷⁹ En las últimas clases observadas realizamos una breve encuesta escrita y anónima, en la cual se preguntaba por el género, si les gustaba el taller de ESI (sí, no o n/c) y ¿por qué? A su vez, qué destacarían de la propuesta del taller: contenidos; metodología, recursos. Se utilizaron los últimos 10 minutos de la clase, con la aceptación de cada profesor/a.

están conformes con los ejes abordados (refieren a la integralidad de la educación sexual; cuestiones corporales, salud sexual, leyes diversas; pero sobre todo, el abuso infantil y femicidios); entre el 28 % restante, el 5 % manifiesta no comprender las temáticas trabajadas; según los testimonios se les hace difícil interrelacionar algunos términos y generar nuevos conceptos; el 23 % argumentan no interesarle la educación sexual. Por ejemplo, algunos estudiantes de la ENS N° 2 aducen que les gusta el taller ya que “podés trabajar temas como la identidad sexual y de género que pueden llegar a ser mediáticos pero que a veces no se charlan en las casas o con amigos” (E6/ENS2); “las figuras de hombres y mujeres, productos de la ideología y los discursos dominantes; y que pueden relacionarse con la cosificación de la mujer o la violencia sexual” (E7/ENS2). Otros argumentan que no son de su interés, porque se “transformó en un tema que se quiere imponer”, “que está de moda y es ideológico” (E6/10/ENS2). En la ENS N° 3, posiciones encontradas también sobresalen: a) “acá uno se siente en libertad, como que toca muchas cosas privadas...”; b) “me gusta ya que en mi casa no se habla de sexo y de las leyes de protección, perdón maltrato infantil o de discriminación de la mujer”; o c) “la verdad, mucho no me interesa, depende de cómo la viva cada uno”; o d) “Yo paso, muy complicado para mí...” (E1, E2, E3 y E4/ENS3).

Se observaron cuatro clases del segundo cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2019, en cada profesorado. De todas formas, hemos decidido describir en detalle, manteniendo el anonimato y las reservas de cada caso institucional, los momentos más significativos de algunas de ellas ya que nos resultaron significativas no sólo en cuanto a las propuestas pedagógicas y los contenidos trabajados sino también al desarrollo de interacciones e intercambios de valoraciones, creencias y saberes realizados entre docentes y estudiantes; cuestiones relevantes a los propósitos de nuestra tesis. En este sentido, empezaremos a describir e interpretar los hechos ocurridos en la ENS N° 2 y luego, la ENS N° 3.

5.1.1. Descripción de los Talleres. El primer taller observado se desarrolla en un clima distendido y con muy buena predisposición por parte del colectivo. El aula tiene grandes dimensiones, muy buena luz natural y los bancos están colocados en semicírculo. El docente es cordial y las clases entretenidas y acompañadas de distintos recursos didácticos. Observamos en las/os estudiantes, interés por participar y exponer vivencias personales, análisis de lecturas o ideas más valoraciones acerca de lo trabajado. A continuación nos referiremos a una clase acerca de las masculinidades representadas en y por los medios de comunicación:

El docente saluda a las/os estudiantes con un “chiques, ¿cómo andan?” (lenguaje inclusivo); les pregunta si leyeron el texto para el día de la fecha, y ellos responden con timidez que sí. No se sitúa en el centro del salón sino próximo a los futuras/os maestras/os, brindando cercanía física y afectiva. La clase comienza de manera expositiva, se perfila una relación asimétrica en cuanto al saber para luego establecer una comunicación horizontal, más simétrica

en la cual las/os alumnas/os y el docente intercambian conceptos e ideas. Alejado del enfoque tradicional, comenta anécdotas y realiza alguna broma para tornar más amena la explicación. Como recurso se utiliza un proyector en el cual se exhiben imágenes y fragmentos de textos (Para ello la pizarra principal es utilizada como pantalla). También para observar distintas secuencias de films o publicidades... A través de este recurso tecnológico se introduce la temática sobre las masculinidades en los medios de comunicación. Se presenta la bibliografía de Spinetta (2016). *Tensiones en torno a la Representación de las Masculinidades en los Medios*, que retoma ciertas definiciones del autor Connell (2001) acerca de las masculinidades subordinadas, cómplices y hegemónicas; y su articulación con otro texto, el de Martínez Hernández (2013), que introduce las nociones de masculinidades emergentes y metrosexual.

El docente menciona los conceptos centrales sobre las masculinidades subordinadas (disfuncionales por diversos motivos al estereotipo tradicional); hegemónicas (basada en la lógica binaria y sustentada por el régimen patriarcal); y también cómplices (que no ejecuta las prácticas esperables de la hegemónica pero que aspira y desea formar). Por supuesto que también se desarrolla la conceptualización de la masculinidad emergente, del hombre sometido y del metrosexual (además del homosexual y ubersexual). Luego abre el diálogo con las/os estudiantes, incentiva a que participen desde sus propios conocimientos y a partir del material de lectura. Explora e indaga ideas sobre qué es ser hombre, las anota en la segunda pizarra y realiza preguntas básicas que tienen que ver con la experiencia, lo académico o con el consumo mediático:

Estudiante 6 (E6): Y pensar que creía que existía una única manera de ser hombre; no lo puedo creer... Lo único que faltaba... ¿Hay más de un tipo? Me mareó profe...

El docente, en consecuencia, le pregunta: ¿Y cuál sería esa manera?

(E6): La que estamos acostumbrados a ver, la que tiene que ver con lo vemos, con el modelo familiar, con lo que aparece en la tele; los hombres... vos me ententés...

(E7): Me parece que te quedaste en la prehistoria, o no ves que en el mundo que te rodea ¡Existen distintos modos de ser hombre! (contraargumenta)

Por supuesto que el docente, mientras escribe en el pizarrón, atiende y analiza la conversación, volviendo a (re)preguntar: ¿Y qué es ser hombre entonces?

(E8): El cavernícola que describe (E6) -sonrisas-.

Posteriormente, una lluvia de ideas completa el pizarrón: persona que tiene pene, que es “fuerte”, “musculo/so”, “trabajador”, “proveedor”, aquello que se relaciona con la “invención”, con un “modelo moral”, una “imposición con ciertos rasgos”, una “representación de la biblia, de los medios”; una “construcción estereotipada”, un “prototipo” de la industria cultural”, “con un deber ser... (padre, jefe de familia)”, entre otras. La discusión rescata conceptos no sólo desde el punto de vista biológico sino también cultural, político hasta comunicacional: Todo lo que había despertado la frase de (E6), “sin querer o queriendo” genera un debate enriquecedor, que abordaba distintas nociones del orden religioso, moral o cultural.

Luego, el docente invita a las/os estudiantes a leer, analizar y reflexionar sobre los dos fragmentos seleccionados. Comienza el debate entre ellos:

Fragmento a): La masculinidad es el patrón especial de conductas o prácticas sociales que se asocia con las ideas sobre el modo en que deberían comportarse los hombres y su posición en las relaciones entre los géneros [...] se define por oposición a la feminidad y las expectativas de cómo deberían comportarse las mujeres (White). Algunas de las características habituales de las masculinidades son la identificación de la hombría con la dominancia, la dureza y la asunción de riesgos. Sin embargo, lo mismo que con las feminidades, existen múltiples masculinidades, que cambian en el tiempo y en función de los entornos. Ciertas masculinidades pueden tener más poder y privilegios que otras: algunas pueden ser ejemplares; otras marginadas socialmente. (Ricardo, s/f; p. 16)

Fragmento b): Los medios considerarán valiosas, jerarquizables y noticiables positivamente, todas aquellas acciones y conductas expresadas por determinados tipos de varones. Se trata, fundamentalmente, de aquellos que responden a un estereotipo tradicional de masculinidad: productivos, valientes, ejecutivos, racionales, poco emotivos, entre otras cualidades. Eleonor Faur y Marina Medan (2010, p.65), poniendo la mirada en los estereotipos de varones predominantes en las noticias y en la publicidad señalan: “La publicidad, según sus productos, segmentaba los mundos de mujeres y varones. A cada cual, le tocaba en alguna instancia tomar el mando. Si bien el mando que detentan los varones aparece usualmente más valorado que el de las mujeres, el mundo privado parece tener lugar para ellas y ellos, en tanto consumidores/as. La prensa prácticamente no nos muestra dos mundos, sino uno sólo, el masculino”.

Participación de las/os estudiantes más el profesor:

(E6): Lo que los medios muestran tiene que ver con lo que sucede en la sociedad. Me parece que habría que ver los legados culturales y religiosos que sostienen todo esto.

(E7): A mí me parece que también influyen en la manera de cómo pensamos; entonces, pongamos el foco ahí también y enseñemos a analizar críticamente los medios; sino miremos las publicidades de los años 70 y sabrán de qué estoy hablando.

(E8): Publicidades misóginas. Hay una en la que el tipo hasta le tira un plato por la cabeza a una mujer por hacer los fideos con margarina y no con manteca... o al revés (no recuerdo bien).

El profesor atento a los comentarios sostiene: lo importante, “alumnos”, es lo que estamos haciendo, discutir y analizar los mensajes y cómo ciertos dispositivos generan ideas del ser hombre o mujer... Hombre, asociado a la fuerza y a la producción, por ejemplo.

A partir de estos ejemplos, sostenemos que “todo objeto se constituye como objeto de discurso” (Laclau y Mouffe, 1985, p. 144) y que el análisis del discurso debe ser crítico para evidenciar no sólo los modelos de control y reproducción del sistema dominante sino también las diversas producciones de sentido haciendo foco en la dimensión significativa de la vida social.

Con respecto a las frases analizadas, las/os estudiantes generan un intercambio significativo y comparativo entre masculinidades y femineidades: “No te quejes, si ya están “aceptadas” en todos los ámbitos, no sufras, ya está” (E6). Esa frase llamativa, más allá de distintas gestualidades cómplices (guiño de ojos, distintos patrones gestuales, movimientos de hombros y de cabeza, entre otros), han incomodado a las mujeres del grupo. Con lo cual, la respuesta no tardó en llegar: “La verdad, yo que vos me dedico a otra cosa. Jamás podrías ser un buen docente” (E7). Por supuesto que continuaron intercambiando opiniones y un estudiante mediador comenzó a reflexionar sobre “los estereotipos generados por las familias y los medios de comunicación en este caso” (E8). A su vez, estuvieron aquellos que ubicaron a la escuela como artífice de ciertas maneras de construir y enseñar las figuras del hombre y la mujer: “Si pensamos en los medios, pensemos también en las escuelas. Siempre existió un estereotipo del ser maestra o maestro” (E9) y en ese sentido, la discusión está puesta en si las instituciones no son una “máquina de generar tipos, formatos masculinos o femeninos” (E10). A todo esto, el profesor continúa observando lo trabajado en cada grupo de la clase y participa en sus debates – charlas. Por momentos el clima es tenso, otras distendido pero enriquecedor porque no sólo evidencia lo conversado, lo analizado sino también lo omitido y lo gesticulado con el cuerpo en general. En este punto, observamos 1) gestos con la mano simbolizando “¿qué está diciendo tal o cual?”; 2) “morder la boca” como expresando ¡calláte de una vez! 3) Moviendo la cabeza como diciendo “si - no” según el comentario; 4) levantar las manos como expresando “¿Qué? ¿De qué está hablando?”; o 5) simplemente “mirar hacia arriba”, como suplicando “¿cuándo termina todo esto?”⁸⁰.

Por otro lado, el profesor hace uso del lenguaje inclusivo y no se observan, salvo casos específicos, comentarios o expresiones que tiendan a descalificar o diferenciar por género. Sí algunas sonrisas cómplices de ciertos estudiantes varones en el momento en que se trabajan con imágenes (fijas o en movimiento), acompañadas de susurros suaves y en voz baja como así también adjetivaciones que hacen referencia a ciertas posturas, posiciones o maneras de ser en cuanto a la exhibición de estéticas corporales y vestimentarias: 1) “mirá qué guapo salió (sonrisas)”; y 2) “Eso del pecho sin pelo no me va” (E6, E7). Otra cuestión que registramos fue que las mujeres son las que mayormente participan y manifiestan haber leído y comprendido los materiales de lectura; y que el profesor detenga su mirada y les pregunte exclusivamente a ellas. Que los pocos varones que presencian la clase se sienten en la periferia mientras que las mujeres hacia la centro del semicírculo, o que sean ellos quienes abandonen el aula sin pedir permiso. Por último, quisiéramos mencionar lo que las mujeres aducen sobre los estereotipos corporales analizados: a) “Pareciera que la mujer siempre tiene que salir provocativa”; b) “Todo está pensado

⁸⁰ Concretamente, la propuesta pedagógica invitó a que todas/os pudieran participar, exponiendo ejemplos o reflexiones, sobre todo a partir de sus saberes del sentido común o académicos. En consecuencia, se registraron distintos matices y puntos de fugas en cuanto al caudal lingüístico de las/os estudiantes. A su vez, se analizaron las frases seleccionadas por el docente como así también el manejo de los elementos paratextuales, icónicos o códigos semióticos en general (Calsamiglia Blancafor y Tusón Valls, 1999). Nos concentramos en las interacciones sociales generadas en la clase y en los procesos interpretativos ejercidos por cada cosmovisión singular (Vasilachis, 2006).

para que el hombre consuma”; c) “Miren cómo están vestidos, siempre de gala y las mujeres sensuales, provocativas” (E6, E7, E8).

Posteriormente surge un debate significativo sobre medios, masculinidades y femineidades; y se registran algunas expresiones que merecen especial atención sobre todo porque aluden en cierto modo a continuar ejerciendo los comportamientos de inferiorización de los hombres hacia las mujeres: “A mí me parece que la mujer tiene cierto protagonismo en los medios y si aparece de tal o de cual manera, es porque hay complicidad también” (E6); “muchas mujeres se prestan a eso” (E7) o “a muchas les encanta exhibir su cuerpo, porque estamos en un sistema basado en la exposición y cosificación sobre todo de la mujer” (E9). Por supuesto que otros compañeros no están de acuerdo con lo manifestado, ante lo dicho se reconoce la posición “machista” y “retrograda”; y luego orientan la conversación hacia lo que sucede en el interior de las empresas y las posiciones que ocupan tanto hombres como mujeres. Entre algunos comentarios se destaca el siguiente concepto: “Existen discriminaciones de género verticales y horizontales, tanto en los cargos como en las relaciones cotidianas entre compañeros”. Luego y a raíz del debate, el profesor alude al concepto de micromachismos y lo relaciona con la producción y consumo de mensajes mediáticos. Y las/os estudiantes reflexionan:

(E12): Más allá de la imposición de ciertas ideas machistas, hoy los medios y sobre todo las publicidades hacen referencia a la igualdad del hombre y de la mujer en cuanto a las tareas del hogar, por ejemplo.

(E11): Sí, pero no será otra estrategia más, o sea, no lo harán porque está dirigido al público femenino y ¿quieren quedar bien con ellas?

(E18): No sé, pero me parece que esto estaría bueno trabajarlo con los chicos. Crear conciencia. Desde chicos, debemos formar personas pensantes y abiertas a los cambios.

A su vez hacen referencia a ideas tales como estereotipos y discriminación: “También veo que muchas veces los conductores varones cierran un programa. También que hay más programas políticos que lo conducen los varones” (E17), “siguen existiendo productos mediáticos que atentan contra la mujer. Hay noticieros donde el periodista se posiciona mejor ante las cámaras, se viste de traje y la mujer periodista lo acompaña, muchas veces mostrando polleras cortas” (E16). Cuestiones todas que enriquecen la clase, a partir del intercambio y producción de nuevos aprendizajes significativos.

Antes de finalizar el taller, se realiza superficialmente un análisis de ideas preconcebidas (y sexistas), tapas de diarios / revistas, recortes publicitarios... Desde lo simbólico y semiótico, se proyecta elegir una de las opciones e interpretar grupalmente lo visto hasta el momento. En esta instancia, se analizan frases como “algo habrá hecho para que él la deje ahora”, “me cela porque me quiere” o “y mirá cómo se viste”; o imágenes que aluden a estereotipos de hombres. Posteriormente, las/os estudiantes analizan y piensan en otras expresiones que sean netamente

institucionales. Lo mediático es trasladado a pequeñas acciones que tienen que ver con lo cotidiano escolar y que ayudan a perpetuar roles de género, machismo, violencia suavizada contra las mujeres, hipersexualización. Por ejemplo, “Muchas veces espero que ellas resuman un texto, tengo la idea de que son más organizadas y responsables”. Empezar a trabajar sobre estas y otras ideas preestablecidas ayuda a desarticular y repensar ciertos modismos o eufemismos que contribuyen a afianzar las actitudes machistas.

El profesor concluye con el tema del día y hace un pequeño resumen, resaltando algunas palabras claves: “medios - masculinidades (emergente, subordinadas, hegemónicas) - femineidades - modelos - machismos (micro) - estereotipos - violencia suavizada - discursos e ideología”. Les solicita que nuevamente lean el texto y que para la clase siguiente terminen las actividades. Por supuesto que en el siguiente taller, continúan trabajándose estas temáticas y algunos estudiantes, E6 y E7, sostienen que no ven la manera de trabajar esos temas en el nivel primario mientras que otros, E8, E9 y E10, contraargumentan diciendo que “esos modos de ser son reales” y que se “visualizan en distintos espacios culturales” y sobre todo en los “medios y redes”. Por consiguiente, “sería oportuno reconocer y trabajar las diversas expresiones corporales y los estereotipos de géneros”. Para finalizar, sostenemos que el trabajo planificado acerca de las noticias o publicidades que figuran en los medios, refieren más a un análisis con buenas intenciones, remarcando estereotipos, modelos y estéticas corporales pero sin implementar una verdadera crítica queer en las imágenes (Martelli, 2018, p. 173).

El segundo taller observado también se desarrolla en un clima agradable y de respeto. La docente se manifiesta de manera desenvuelta y parece ser extrovertida. Habla mediante lenguaje convencional pero haciendo alusión a “todas y todos”. Hay más conversación, estudiantes de pie y ruidos de bancos; algunas/os alumnas/os no tienen sillas y van en su búsqueda en las aulas contiguas. Luego y una vez que están dadas las condiciones organizativas, comienza la clase. La docente hace la revisión de un capítulo que refiere a aprender a ser mujer y varón (Morgade, 2001)⁸¹, visto en el encuentro anterior, y dicta las consignas para que las/os alumnas/os puedan resolverlas: a) ¿Por qué la educación no es neutral?; b) ¿Cuáles son las imágenes masculinas y femeninas que se exponen? Y para finalizar, c) Teniendo en cuenta el movimiento social de mujeres ¿por qué tanto los argumentos de la “igualdad” como los de la “diferencia” resultan atractivos para ser analizados? La actividad es grupal, hay dificultad, no logran interpretar la propuesta y comienzan a conversar. Acto seguido, la docente se percata de la situación, deja las preguntas para que sean respondidas en otra oportunidad y hace un giro en su propuesta de trabajo. Decide llamar a una de las estudiantes (mujer) para que lea un escrito que aborda la temática E.S.I. Recupera unos fragmentos sobre el *Documento Base: Sexualidad y Escuela* (2007), que refiere a la Declaración Universal de los DD. HH., los movimientos sociales como los feministas

⁸¹ Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

y cuestiones sobre la determinación sociocultural en los parámetros de masculinidad y feminidad además de los distintos modos de vivir la sexualidad. Luego, comienza el intercambio conceptual:

(E1): Yo creo que los movimientos sociales hicieron mucho para que algunas cuestiones cambien. Por ejemplo, las lesbianas y los homosexuales si no hubiesen salido a las calles, hoy no tendrían el reconocimiento que tienen.

Profesora: ¿A qué te referís con “reconocimiento”?

(E1): A cuestiones ligadas a lo jurídico, lo social; están más integrados. Hoy se los ve en la tele, en las organizaciones barriales o en algunos trabajos. No digo todos, ni mucho menos. Pero hay un cambio, falta mucho todavía.

(E2): Incluso aparecen en algunos programas, me parece que son más visibles y eso se debe al trabajo realizado por el movimiento feminista o de transexuales.

Profesora: ¿Y qué opinan al respecto?

(E3): Que está muy bien. Que existen distintos modos de vivir la sexualidad, de expresar el cuerpo... y las ganas de hacer con él lo que uno quiera realmente.

(E4): Y que deben tener las mismas oportunidades que todos nosotros...

Otras/os compañeros argumentan al respecto:

(E6): “Yo no creo que sea así. Pueden existir leyes y pero siguen siendo discriminados... ¿Viste a algún docente travesti?

(E9): Por ahora no, pero gay y lesbianas sí. Y mirá que son muchos, ¿eh...?

(E4): Puede ser y ¡qué tiene de malo!... Sigue siendo un tema que incomoda aunque un docente sea bueno dictando la materia, seguramente va a ser juzgado por su identidad sexual o de género. Todavía existe mucha hipocresía y machismo.

(E10): Por eso estudiar desde la ESI. Nos viene bien, para aprender muchas cosas que no conocemos pero que nos sirve para entender que somos sujetos de derechos”⁸².

Continuando con el análisis del segundo taller, observamos que se presenta un intercambio de ideas sobre la, hasta entonces, futura Ley del Aborto (2020) entre algunas/os estudiantes pertenecientes a un grupo de trabajo. Se pone en práctica un diálogo fluido, cruzado de sentidos y argumentaciones antagónicas:

(E1): ¿Por qué opinás si ni siquiera sabés de qué estamos hablando? ¿Te acordás del caso Eli, una joven que fue abusada durante diez años? ¿Vos sabés lo que hizo con su bebé? O mejor dicho ¿Por qué lo hizo? Yo estoy a favor de la Ley, investigá y luego hablamos. Es un tema complejo que debe tenerse en cuenta nuestra capacidad de decisión.

(E2): Muchas veces somos víctimas de abuso y violencia; y no sabemos a quién acudir. Pero eso creo fundamental esta ley como la de los abusos.

(E3): Porque pasan estas cosas (las violaciones, los abusos), muchas chicas mueren a causa de un aborto clandestino. Y ese es otro tema a discutir.

⁸² Nota: estas son algunas de las expresiones que generó la lectura del Documento y que movilizó a la clase. La docente no intervino, dejó que hablen las/os estudiantes mientras iba anotando en el pizarrón las ideas más sobresalientes: Sexualidad Humana – sexo – sexualidad – movimientos sociales – leyes /decretos – identidad sexual – identidad de género -Programa Nacional de ESI-

(E4): Más allá de la sanción de la Ley, también tendríamos que hablar de los abusadores, violadores; hombres que desde su machismo imponen su fuerza.

Por otro lado, están las que se oponen a dicha posición política y sostienen lo siguiente:

(E1): Perdón, y disculpen que no opine así; estamos hablando de una vida, de un bebé; ¿En qué nos transformamos?, ¿en asesinas?

(E2): ¡Ustedes como futuras docentes no pueden avalar un asesinato!... me extraña como futuras madres que digan eso.

(E3): El único varón que se encontraba en el taller sostuvo: “a mí lo que me molesta es con la violencia que defienden esta ley y otras ideas... disculpen...”

(E4): Hay que defender a la vida. Nadie puede decir quitarle la vida a otra persona.

El taller habilita un espacio para que sus integrantes practiquen “lenguaje y acción” (Habermas, 2001); que puedan discutir sobre los que defienden la decisión voluntaria y el acceso a la interrupción de su embarazo o quienes entienden que la vida comienza desde la concepción y que por lo tanto se aboga por la protección de la madre y la del “niño por nacer” (Por supuesto, que esta situación en particular no agota la temática, requiere de un tiempo significativo de exploración, análisis e interpretación y de propuestas pedagógicas que acompañen su proceso); (re)significar expresiones asentadas sobre perspectivas tradicionales o progresistas, determinando “regiones discursivas” contextuales (familiares, educativas, religiosas); y otras que interpelan el orden institucionalizado; generando -a su vez- expresiones alternativas que de alguna manera luchan contra la sumisión de la subjetividad (Martín Rojo, op. cit., p. 13). Otro aspecto del orden comunicacional y semiótico a remarcar, es el que está centrado en la exhibición, como simbolismo vestimentario, de “pañuelos verdes” vinculados al empoderamiento de un sector del cuerpo femenino. No obstante y más allá que no se visualizan materialmente “pañuelos azules”, registramos posiciones encontradas y tensas acerca de los derechos sexuales, del derecho al aborto y las orientadas a discursos moralistas o religiosos defensores de “las dos vidas” (Tarducci, 2017; Felitti, 2011). Se trataría de una disputa entre los sectores “pro y antiESI”; por quienes están a favor de la libertad de decisión, de la salud sexual y quienes denuncian el autoritarismo/adoctrinamiento de la perspectiva del género, sectores “anti-derechos” que representan al pánico moral reivindicando la familia tradicional (Rueda, 2019; Flores, 2019; Fulco, 2019; Báez, 2019, Faur, 2019): un debate sobre “vida y muerte” que incluye generolectos, el destino de las mujeres y su rol social. A su vez, existen voces que intermedian ambas posiciones y mencionan la libertad de elección, de hacer realmente lo que uno siente desde la diversidad y sin caer en fanatismos, previa interiorización e investigación sobre la interrupción voluntaria del aborto: “Yo creo que no es una cuestión de si está bien o no; las acciones se toman en un momento determinado y de acuerdo a como vivas esa situación, optarás por una u otra cosa” (E1); “Esto no es un partido de fútbol, vemos las cosas siempre con rivalidad y este tema tiene puntos grises; hay

que entender ambas posiciones y ver qué es lo mejor que le conviene a uno” (E2)... “Es un tema muy difícil, pero no voy a caer ni en ideas moralistas, religiosas o progresistas porque la vida es muy compleja para ver las cosas con un solo ojo” (E3). Para finalizar, decimos que parecería que todo discurso posiciona a las/os sujetas/os de diferentes modos y promueve además de las tradicionales, nuevas posibilidades sociales basadas en la variación y la lucha (Chouliaraki y Fairclough, 1999). El/a docente interviene con otros alegatos: “continúa existiendo un estigma bastante significativo en torno a la práctica del aborto”; “Creo firmemente en que los Estados deben garantizar los derechos sexuales y reproductivos; y también en las decisiones personales; en su capacidad y autonomía frente a todos los temas que se les presenten”; “Como bien dicen las y los compañeras/os, no es una cuestión de River y Boca, justamente es una cuestión personal; y en ese sentido, démosle valor a la palabra y a la toma de decisión” y por último, “más que una cuestión moral y religiosa, del control del cuerpo de las mujeres, es una cuestión de creer personalmente lo que se considere”.

La cuestión del feminismo pasa a ser el tema central, destacándose la toma de conciencia de la opresión, dominación y explotación a la que han sido siempre sometidas las mujeres por parte del género opresor (colectivo masculino). Sintéticamente, se mencionan 4 olas feministas a lo largo de la historia, cada una con sus características en particular. La docente entrega un material de lectura sobre la historia del movimiento para que las/os alumnas/os trabajen en grupos durante los últimos veinte o veinticinco minutos. La consigna, como discurso instruccional, invita a “establecer un cuadro comparativo sobre las 4 olas del feminismo mencionando sus características más relevantes”. Luego de realizar la actividad solicitada, finaliza la clase.

Durante el encuentro siguiente, la docente retoma las preguntas que había formulado la semana anterior; les sugiere que las utilicen como “guía de lectura” pero les da la posibilidad de anticiparse, para que generen otras acerca del texto por releer, teniendo en cuenta los contenidos a desarrollar e interrelacionando algunas ideas con la realidad. Leído nuevamente el texto, en el pizarrón se escriben una serie de frases entremezcladas que luego irán conformando una lluvia de ideas sobre los modelos para ser mujer y varón. Algunas anotaciones refieren a los roles y las funciones asignados por género como así también algunos estereotipos sociales e institucionales: 1) “Existen expectativas y valores sociales establecidos tanto para varones como para mujeres”; 2) “el sexismo se basa en el sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando lo que es femenino y lo que es masculino”; 3) “el sexismo discrimina”; 4) “las imágenes masculinas y femeninas a veces son unívocas”; 5) “todos somos diferentes”; y 6) “desarticular moldes preestablecidos”. En cuanto a los modelos, se parte de la idea preconcebida que la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad: al varón lo asocian con la fuerza, con el ser exitoso económicamente; con ser valiente, seguro de sí mismo mientras que a la mujer, con la delicadeza, con las que cocinan, cosen, con la figura de la buena madre o de una “mujer -

máquina” (Morgade, 2001) que es exitosa en el trabajo pero que no debe desatender al hogar. Se concluye que estos modelos conforman un sistema de “relaciones de géneros.”

5.1.2. Registro e Interpretación de los Talleres. En ambas escuelas normales, observamos que las/os docentes son guías de las propuestas y las actividades. Evidencian objetivos claros y precisos, contenidos explícitos y una serie de recursos educativos que invitan a analizar dinámicamente las temáticas presentadas. La evaluación se centra en la lectura crítica de los textos, imágenes o situaciones específicas y a su vez, en la elaboración de estrategias resolutorias ante diversas situaciones dilemáticas planteadas. Además de la participación descripta, también observamos que las/os estudiantes están atentas/os a sus celulares; buscando material de lectura, enviando y respondiendo mensajes como a los comentarios que realizan sus compañeros/as, cuestión que incluye el timbre de la voz o el énfasis de lo dicho (Kerbrat y Orecchioni, 1996), el movimiento corporal, gestual o visual, como si estuviesen aprobando o no las expresiones o los comentarios de los demás (Le Breton, 2008). Se sientan de manera distendida, toman mate; algunas/os comen galletitas y otros/as utilizan las computadoras entregadas en el profesorado, para leer los textos digitalizados o buscar información por internet. De alguna manera, materializan distintos canales de expresión para dejar sus marcas, establecer territorialidad o fundar un “nosotros generacional” ejerciendo distintas posibilidades de enunciación (Vommaro, 2015; Núñez y Litichever, 2015)⁸³.

Los talleres de ESI se convierten en espacios de encuentro, intercambio y crecimiento emocional, sentimental, pedagógico y académico. Se narran y exponen vivencias (sólo de aquellos que se animan a hacerlo) y como observamos, se discuten diversos materiales educativos y culturales. Pero lo que resulta significativo es el intercambio de ideas y saberes que evidencia este espacio formativo: acerca de lo que se habla en la práctica discursiva (cuestión que incluyen ciertas temáticas o posturas; y excluye otras posibles); la elaboración y coordinación de enunciados que posibilitan la aparición de diversos conceptos, como los descriptos en este apartado; y para finalizar, la toma de posición que ejercen las/os estudiantes en cuanto a los objetos de los que tratan sus discursos (Foucault, 2005).

Se vislumbra un encuentro democrático, un reconocimiento del otro, poniéndose en juego relaciones simétricas, horizontales y dialógicas; o asimétricas caracterizadas por el vínculo pedagógico tradicional (Ziegler, 2016). Las/os estudiantes desarrollan activamente su proceso de aprendizaje transformando ideas, estudiando conceptos e interpretando teorías científicas; enriqueciéndose con el intercambio que puede establecerse entre ellos (o entre ellos y el/a docente), con la experiencia sobre los fenómenos sociales que se inscriben en la subjetividad,

⁸³ Los nuevos significados y sentidos discursivos del y sobre los cuerpos se torna fundamental ya que la expresión de los mismos requieren de un intercambio con el otro; de un contacto corporal pulsional en el cual, por medio de las miradas que (re) o (des)conocen al otro se construyen las relaciones de ternura, pelea, rechazo, distancia o pegoteo. Y el reencuentro con las expresiones del cuerpo en su proceso singular, que puede manifestarse en sus múltiples formas: material, subjetiva, pulsional e imaginaria.

constituyéndose mediante formas de acción, de percepción y de saberes científicos, académicos, pedagógicos o del sentido común (Giddens, 2006; Bourdieu, 2003; Piaget, 1998, como se citó en García, 2000; Watzlawick, 2001; Morin, 1999).

Observamos que el currículum formal está atravesando una serie de cambios fundamentales para erradicar legados y conocimientos heteronormativos y patriarcales, sobre todo con el taller de ESI (más las jornadas orientadas para tal fin) cuyas propuestas pedagógicas promueven nuevas maneras de conceptualizar las perspectiva de género orientada hacia los DD. HH. Sin embargo, el currículum oculto/nulo evidencia no sólo las reacciones diversas sobre los modos de hablar acerca de la corporalidad, las maneras de ejercer la cuestión femenina/masculina; la visualización de prejuicios sino también las maneras en las cuales “las ideologías fundamentales de nuestra sociedad están basadas en prácticas discursivas difundidas” (Van Dijk, 2004, p. 18) que instauran un orden destinado a entender y ejercer a la sexualidad de una determinada manera, ocultando y excluyendo otras posibles a partir de recursos discursivos (estilísticos, genéricos y normativos) con los cuales los textos han sido producidos. También a la organización espaciotemporal de los cuerpos, sus conductas y ritmos desde su obediencia, productividad y esencialización de las identidades sexuales, modelando una matriz genérica que configura sujetas/os “heterosexuales” con roles y funciones determinados. Registramos ciertas expectativas de género en las/os profesores:

Situación N° 1:

Profesor: (E1) ¿podrías leer el texto que traje para hoy?

(E1): Eh... no sé dónde lo dejé profe... se me cayó o no sé dónde está.

(E10): -¡Tomá, acá lo tenés! – argumenta un compañero.

(E4): ¡Qué despiste! (E1), ¡no puedo confiar en vos!, ¿eh? (sonrisas)... Lo único que hacés es moverte y tomar mate (ríe, parece demostrar cierto grado de confianza)

Profesora: Dejá, que lo lea (E2), seguro que lo tiene y lo va a hacer mejor (haciendo referencia a una estudiante mujer).

-(E1): Y sí profe, para el final dele la palabra a mi compañera, así rinde por mí (risas).

-(E4): Y sí... gran estudiante ¡seguro que tiene todos los apuntes y resúmenes!

Situación N° 2:

Profesora: ¿Quién podría llevar el proyector a la Biblioteca?

-(E1): Yo profe, responde – estudiante mujer-

Profesora: No, no. Mejor que lo lleve (E2).

(E2): Sí profe, no hay problema. ¿A dónde lo llevo? - pregunta el estudiante varón-

Profesora: A biblioteca. –responde-.

Situación N° 3:

Profesora: Gente, damos por finalizada la clase de hoy. – argumenta-.

(E1): Muy buena profe, el Programa de la ESI, da para seguir discutiendo.

Profesora: Sí, recuerden que la próxima clase, abordaremos sus cinco ejes en profundidad. Les recuerdo: 1) la perspectiva de género, 2) Diversidad, 3) Afectividad; 4) los derechos y 5) Cuidar nuestro cuerpo y la salud.

Perfecto, profe... muy bien... nos vemos... - respuesta de los estudiantes -

Profesora: Me acompañas y ¿llevamos estos cuadernillos a la fotocopidora?

(E1): Perfecto, profe. No hay problema – respuesta de la estudiante.

Nota: al lado de la profesora se encontraba haciéndole una consulta, un estudiante varón.

Las expectativas de profesores/as que tienen que ver con un sistema determinado de “relaciones de géneros” y que desde la práctica y los discursos continúan evidenciando ciertas ideas sexistas, promoviendo un trato diferenciado entre las personas. Vimos cómo se consiente que los varones sean más “despistados”, “ruidosos” y que las mujeres sean más “ordenadas”, “silenciosas”; que frente a la dispersión grupal, la mirada disciplinaria y la práctica lingüística se concentre más en las mujeres que en los varones o que si existe un trabajo grupal, en primer lugar se le dé la voz al varón, como líder y palabra autorizada; cuestión por la cual también evidencie su mayor consideración en las conversaciones, y en el margen de actuación. En cuanto a la asignación de tareas, los estereotipos sexuales también determinan su actor principal: observamos cómo en caso de llevar objetos pesados (el proyector), se recurre en primer lugar al varón pero si hay que llevar unas documentaciones, posiblemente se le encargue a una mujer.

Tanto el espacio como el tiempo pueden ser considerados elementos esenciales del currículo oculto/nulo y su ocupación varía según la función del género. Los varones tienden a ocupar “lo central” en los espacios abiertos, por ejemplo en el patio de recreo, y las mujeres en “lo periférico”; mientras que cuando se trata de espacios cerrados la cuestión cambia; y aquí lo central pertenece a las mujeres⁸⁴. Con respecto al tiempo, posiblemente se considere que el varón termine más rápidamente la actividad aunque si de calidad de trabajo se refiere, las mujeres ocupan un lugar destacado. Las/os docentes al respecto mencionan: “Muy buen trabajo (E2; estudiante mujer), excelente te diría... se nota comprensión, análisis del material y un trabajo detallado” (profesor N° 1); “¿Esto es todo el trabajo? Me parece que faltó y mucho. ¿Por qué no te tomás tu tiempo y seguís analizando el tema? Ustedes dos siempre iguales: no se apuren, piensen y trabajen” - haciendo alusión a estudiantes varones - (profesor N° 2); “Fabuloso chicas, como siempre, preciso y claro el trabajo” (profesor N° 1); “Chicos, dejen de hablar por favor, seamos grandes. Gracias” (profesor N° 2). Según un sondeo entre distintas/os profesoras/es, en cuanto a las calificaciones ellas ocupan un lugar central, ya que obtienen las mejores calificaciones: 1) “No quiero caer en cuestiones de género, pero las chicas son más responsables te diría”; 2) “Y, se dedican más al estudio... son aplicadas”; 3) “Y... a los estudiantes varones les cuesta más sentarse y ponerse a trabajar; ni te cuento de estudiar”; 4) “Y por lo general, tienen

⁸⁴ Si interpretamos que ese «exterior» tiene que ver con la vida real, con la calle, con el trabajo... estamos hablando que fuera, en los espacios abiertos, el varón tiene el lugar privilegiado. De la misma manera, si entendemos “adentro” como casa, hogar... podríamos estar afirmando que en este contexto, las mujeres son lo central para que todo funcione (Rodríguez Peres, 1999, p. 161).

mejores notas las mujeres (recordemos que también son más acá, no es muy representativo que digamos)”; 5) “Respetan horarios de entrada a la clase, los varones no tanto; esa es la diferencia, están atentas a lo trabajado”; 6) “Los varones a veces se retiran, sin pedir permiso...”.

Argumentamos que el lenguaje utilizado por las/os docentes o es inclusivo o es convencional (haciendo referencia a ambos sexos). El docente de la ENS N° 2 se refiere, por lo general, de la siguiente manera: “chiques”, “alumnos” “estimades”, “todes”. Por ejemplo cuando no produce ambigüedad, omite la referencia directa al género recurriendo a formas impersonales a través del término “se informa que” (en vez de “les informamos”). En otras oportunidades, emplea la sinécdoque, la designación de un objeto o de un todo con el nombre de una de las partes, cuando refiere que “María es muy organizada y responsable” por más que (y como argumentamos más arriba), también se hace referencia al conjunto de mujeres; o a ironías cuando se alude a algún estudiante varón: ¿no estás cansado de estudiar? En el caso de la docente de la ENS N° 3, utiliza la expresión “todas y todos”; “alumnos y alumnas”; utiliza, en cierto casos, la construcción de una perífrasis –construcción de varias palabras para remitir a una-, “la población docente”; en otras oportunidades, para evitar la expresión “las o los profesores”, hace referencia al “profesorado”; en lugar de expresar “consultá a las o los bedeles”, argumenta “andá a Bedelía” o en vez de recurrir a “los tutores”, alude a “las tutorías”, haciendo puntualmente uso de genéricos o de términos abstractos.

Con respecto a los programas de estudio, se ha detectado que en uno de ellos se usa el genérico masculino para referirse tanto a varones como a mujeres, lo que implica la “invisibilización” de estas últimas como destinatarias de la formación propuesta. Las interacciones, los procesos comunicacionales y educativos en las clases presenciadas suponen una construcción cognitiva y social situada, favoreciendo de esta manera la generación de significados y la vinculación de lo social con lo cognitivo aunque también “procesos curriculares” que determinan por medio de aceptaciones, rechazos o redefiniciones lo que se enseña de lo que no se enseña en cuanto a lo prescriptivo (Candela, 2001; Terigi, 1999): algunas/os profesoras/es del taller expresaron que ciertas temáticas no se dictan debido a marchas, jornadas, paros; o por el recorte de contenidos según su especialización académica.

5.2. Conclusiones Parciales

En este capítulo realizamos un recorrido sobre las características generales y particulares de la ENS N° 2 y 3, detallando su estructura edilicia; sus niveles y modalidades. En cada institución observamos de qué manera se lleva adelante la propuesta del taller de ESI, cuáles son sus contenidos y el enfoque que establecen cada uno de las/os docentes como así también las expresiones ideológicas, conceptuales y vestimentarias en cada uno de los profesorados. Por otro lado, dejamos asentado que la ENS N° 2 contiene una alta población estudiantil entre los 20 y 32

años de edad (56%) mientras que el anexo de la ENS N° 3 se caracteriza por recibir mayormente estudiantes entre 19 y 29 años (entre el 64 y 70%), según las estadísticas oficiales de ambas escuelas. A su vez, que en la ENS N° 2 estudian quienes también poseen otra carrera cursada y terminada (sobre todo Psicología, Ciencias de la Educación o afines), cuestión que puede repetirse, en menor medida, en la ENS N° 3 ya que un gran porcentaje de la población estudiantil reconoce que se trata de la primera carrera elegida para cursar: comparándolas, la proporción oscila entre 47% y 15%. Otro punto a destacar es que la matrícula estudiantil difiere en cuanto a la nacionalidad extranjera, registrándose un porcentaje menor en la ENS N° 2 con respecto a la ENS N° 3, precisamente entre el 4 y 7 % (+/-) y entre 0 y 15 % (+/-) respectivamente.

Los programas de estudio de cada institución se diferencian según la especialización y enfoque que establecen las/os docentes. En la ENS N° 2, la propuesta se perfila hacia una mirada más psicológica y psicoanalítica de la sexualidad; incluye el análisis institucional educativo, la formación de subjetividades y la noción de prácticas discursivas transmisoras de creencias y actitudes desde la naturalización de matrices de pensamiento a lo largo de la historia de la sexualidad. A su vez, la relación sexualidad, género y escuela más los modelos pedagógicos para repensar el abordaje de la ESI. En el caso del anexo de la ENS N° 3, se trabaja la temática de los derechos humanos y el movimiento feminista, el análisis de la Ley de ESI N° 26.150 -Nacional- y Ley de ESI N° 2110 -CABA-, para luego reflexionar sobre la concepción integral de la sexualidad. No obstante, se observan ciertas expectativas de profesoras/es que tienen que ver con un sistema determinado de “relaciones de géneros”, ideas sexistas, y trato diferenciado.

Según los datos recolectados en el trabajo de campo, llegamos a la conclusión parcial de que el aula representa un escenario de enunciación contextualizado en un determinado momento socio-histórico y que las/os estudiantes de la ENS N° 2 exponen con mayor libertad sus creencias y saberes, sus experiencias y percepciones ya que se centran en enfoques concretos como abstractos además de la implementación de expresiones más fundamentadas y caracterizadas, a su vez, de ciertas connotaciones e ironías. En cambio, en el anexo de la ENS N° 3, son menos extrovertidas/os; sus apreciaciones y conceptualizaciones escuetas, con sintagmas sencillos y lineales, que depende, en parte, del contexto sociocultural y situacional del cual forman parte. Para finalizar, registramos una pluralidad de sentidos en cuanto a las formas de manifestar los gustos y preferencias de las/os estudiantes; sus maneras de vestir, pensar y poner en práctica lenguajes diversos y un panorama variado y móvil de sus estilos de vida. Describimos e interpretamos detenidamente el desarrollo de las clases en ambos normales; observando interacciones, representaciones y expresiones (verbales, paraverbales y no verbales) más las posiciones ideológicas sobre la ESI.

Capítulo VI

Una Primera Aproximación acerca de las Sexualidades y los Géneros

6. Análisis de Discursos y Saberes de las/os Estudiantes antes de Cursar el Taller

Este capítulo hace hincapié en los discursos y saberes de las/os estudiantes del PEP con respecto a las sexualidades y géneros. Para ello procuramos dar cuenta de sus producciones de sentidos antes de cursar el taller de ESI, conocer el campo representacional individual y colectivo; y cuáles son las significaciones consensuadas que circulan en las instituciones además de las disruptivas que develan la complejidad de los saberes académicos entremezclados con los vivenciales y del sentido común. Visitamos, durante el segundo cuatrimestre del Ciclo Lectivo 2019, dos escuelas normales de gestión estatal de la CABA: la ENS N° 2 y N° 3. Ambas instituciones poseen una infraestructura edilicia distinta, confortable, espaciosa con un mobiliario que facilita los usos y las actividades habituales; aunque la falta de conectividad y el mantenimiento de computadoras o de pizarras digitales interfieren en el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Estas escuelas tienen una matrícula estudiantil significativa, cuyas edades rondan desde los 18 hasta los 60 años de edad. Como vimos en el Capítulo V y según los datos suministrados institucionalmente, en el caso de la ENS N° 2, la franja etaria representativa oscila entre los 20 y 32 años; mientras que en la ENS N° 3, la de 19 a 29 años (Relevamiento Anual. Ministerio de Educación de la Nación, 2019/2020). Además se ofrece la posibilidad de cursar tanto en el turno mañana, tarde como así también vespertino. Por otro lado, las/os estudiantes pertenecen a sectores socioeconómicos medio; y medio-bajo o bajo; evidenciándose distintas necesidades desde el punto de vista educativo. Se hace hincapié en el trabajo individualizado entre tutores y estudiantes; en el seguimiento de las trayectorias escolares reales⁸⁵ además de la existencia de los programas de becas y de servicios de alimentación saludable que procuran atender y paliar esas demandas y necesidades reales urgentes. En cuanto a la nacionalidad, se observa una matrícula ascendente de distintos países limítrofes como Bolivia, Paraguay y Perú, entre otros:

ENS N° 2 Matrícula al 1º Cuatrimestre	País / Continente	Boli via	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela	Otros países América	Europa	Asia	Otros
2019	Estudiantes	12	0	0	0	0	2	7	1	0	1	0	0	0
2020	Estudiantes	14	0	2	3	0	3	13	2	1	0	0	0	0

ENS N° 3 Matrícula al 1º Cuatrimestre	País / Continente	Boli via	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela	Otros países América	Europa	Asia	Otros
2019	Estudiantes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2020	Estudiantes	32	0	0	1	1	12	14	2	5	0	0	0	0

Fuente: Relevamiento Anual, Ministerio de Educación de la Nación (2019, 2020).

⁸⁵ Según Terigi (2011), a través de las trayectorias escolares reales, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de las/os estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes

Durante el Ciclo Lectivo 2020, fue de público conocimiento la Pandemia Covid-19⁸⁶, cuestión por la cual se suspendieron de manera presencial todas las clases en el sistema educativo argentino. No obstante ello, nuevas modalidades educativas se pusieron en práctica y las clases se desarrollaron de manera virtual durante todo el año⁸⁷. En consecuencia, para continuar con nuestro propósito, se solicitó a las escuelas normales una disposición o resolución que nos permitiese acceder a contactos remotos y encuentros virtuales con las/os estudiantes del profesorado. Con los correspondientes permisos⁸⁸, se seleccionaron al azar una muestra de estudiantes, y previo consentimiento por parte de ellas/os, se realizaron cinco encuentros zoom o meet en cada profesorado. Concretamente, se llevaron a cabo diez entrevistas semiestructuradas y personalizadas sin la necesidad de trabajar con grupos focales, debido al grado de saturación teórica que fuimos observando al analizar los datos recolectados.

Las/os estudiantes contactados para profundizar ideas, discursos y conceptualizaciones oscilan entre los 19 y 32 años de edad. Del grupo de la ENS N° 2 contamos con 3 mujeres y 2 varones mientras que del grupo de la ENS N° 3, la proporción fue 4 a 1. En su mayoría, están cursando el PEP siendo la primera carrera en su elección. El resto, o posee una carrera cursada pero incompleta; una carrera paralela en curso o finalizada. Cabe resaltar que para establecer los encuentros, se generaron espacios previos de confianza y de distensión, lo más ameno posible, libre de condicionamientos; productivos y dialógicos de riqueza conceptual, favoreciendo entamar lo dicho y el sentido expresado como parte de un espeso y complejo conglomerado semiótico: “Dialogar es descubrir en la trama de nuestro propio ser la presencia de nuestros lazos sociales que nos sostienen. Es echar los cimientos a una posesión colectiva, comunitaria, del mundo” (Martín Barbero, 2007, p. 37). Para finalizar, utilizamos las entrevistas para intercambiar puntos de vista y analizar los núcleos de referencia; la confección y la reducción de proposiciones más la reconstitución de los discursos. Se tuvieron en cuenta los saberes, las percepciones individuales y sociales, las experiencias y narrativas subjetivas; y aquellos estereotipos que pudieran surgir. Además, se contemplaron los códigos de anotación de las pausas, énfasis, gestos, movimientos del cuerpo, tonos de voz. A continuación definimos los núcleos temáticos que se tuvieron en cuenta al momento de analizar lo expresado por las/os entrevistadas/os: a) El abordaje de la ESI desde una visión personal; b) sexualidades y géneros: conceptualizaciones; c) La economía del deseo y la elección del objeto sexual; d) La gramática corporal; e) El placer en lo personal y educativo; y d) Nociones sobre ser hombre, mujer o “distinto” (abyecto).

⁸⁶ La COVID-19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. Actualmente la COVID-19 es una pandemia que afecta a muchos países de todo el mundo. Ver OMS / <https://www.who.int/>

⁸⁷ La emergencia sanitaria decretada por la pandemia COVID-19, generó nuevas maneras de interrelacionarse con el otro y de participar de encuentros virtuales a través de las TIC. En materia educativa, el Ciclo Lectivo 2020 evidenció cambios sustanciales en la práctica de planificar clases, de organizar contenidos y de generar espacios de encuentro productivos que promoviesen realmente aprendizajes significativos: en este punto resulta oportuno mencionar las plataformas virtuales de cada profesorado; los servicios web educativos y gratuitos como classroom; o las videollamadas y reuniones virtuales como zoom o meet, entre otros. Pero si hay algo que dejó entrever esta situación fue la acentuación de las brechas culturales, de género y de acceso.

⁸⁸ IF-2020-18797618-GCABA-ESC200866 (ENS N° 2); IF-2020-18763645-GCABA-ESC200536 (ENS N° 3).

6.1.1. El Abordaje de la ESI según la Visión Personal. A partir de la Ley N° 26.150/ME/2006 se establecen como propósitos fundamentales coordinar acciones para poner en marcha y fortalecer el Programa Nacional de ESI; el desarrollo de los lineamientos curriculares y propiciar un plan nacional de capacitación docente que tienda a facilitar el trabajo multidisciplinar/multisectorial de distintas áreas: salud, educación, derechos humanos, políticas de infancia - juventud, etc.; garantizar acciones de monitoreo y evaluación de las acciones que se realicen en las diferentes jurisdicciones como así también estrategias y acciones que permitan la articulación con otros proyectos, programas y áreas del Ministerio de Educación. Las/os estudiantes de la ENS N° 2 reconocen algunos contenidos de la presente ley aunque dejan entrever que todavía les falta estudiar y profundizar sus ejes más significativos. Algunos testimonios son: a) “sé que se trata de la Ley N° 26.150... y que aborda cuestiones de la sexualidad pero ya no sólo desde lo físico sino de manera más integral” (E6/ENS2); b) “que abordan temas como el género, la afectividad, los derechos, el cuerpo y cuestiones ligadas a la libertad de identidad” (E9/ENS2); c) “que trata temas de abuso y violencia” (E8/ENS2); y d) “que sería conveniente poder trabajar la ESI desde el diseño que establece el Programa Nacional (porque) si desde ese lugar lo empezamos a laburar, sería todo mucho más fácil... y los cuadernillos te ayudarían a trabajar sus contenidos” (E6/ENS N° 2). En el caso de la ENS N°3, se registraron apreciaciones más acotadas ya que las/os respondientes aducen no haber cursado el taller y no saber los contenidos que allí se analizan. No obstante, reconocen que “sería muy importante cursar el taller de ESI sobre todo para aprender contenidos sobre la prevención, el cuidado y la responsabilidad” ya que “los pibes tienen hijos siendo muy jóvenes no siendo conscientes de lo que significa traer una criatura al mundo” (E3/E5/ENS3).

Si bien identifican las transformaciones sociales, los derechos humanos individuales y colectivos, su carácter integral y que la ESI se legisló en la misma época de la Ley de Educación Nacional (contexto político en el cual se reconoce la diversidad y la inclusión educativa), declaran no sentirse capacitadas/os para abordar las temáticas y los ejes propuestos para el nivel primario. Cuestiones como 1) “no me gustaría dar estos temas ya que en mi casa jamás hablé de eso (tampoco me hubieran dejado hacerlo) y no sé de qué se tratan.” (E3/ENS3), 2) “me gusta más el área de las Prácticas del Lenguaje o de las Ciencias Sociales pero no sé cómo daría las clases de sexualidad y muchos menos cómo evaluarlas” (E4/ENS3) -como si no se pudiera también dictar la ESI desde esos contenidos puntuales-; 3) “estaría bueno que haya médicos, psicólogos para trabajar estos temas, pero yo paso...” (E1/ENS2), dejan entrever que su propuesta se resiste institucionalmente, sobre todo porque existen prejuicios familiares, personales y académicos acerca de su didáctica; sobre el qué, cómo y para qué enseñarlo, a través de qué propuestas, recursos educativos y procesos evaluativos.

Por lo expuesto líneas más arriba estaríamos ante una cierta crisis de expresión colectiva de aquella promesa promovida por una serie de deseos minoritarios, alternativos y disidentes, de

transformación radical que lograron desafiar temporalmente las estructuras normativas del poder sexo-político y sus tecnologías de subjetivación mayoritarias (Epps, 2016; como se citó en Cuello, 2018, p. 165); y de cuyas agencias estatales intervenían activamente en el plano de la sexualidad, reforzando los imperativos y modelos de géneros tradicionales (Casola, 2016, p. 209). Por supuesto que recién comenzamos la etapa exploratoria/descriptiva y que nuestra intención es continuar indagando, profundizando las temáticas y hacer de esta realidad prematura un campo nuevo de compromiso, responsabilidad y acción político educativa sobre el sexual.

Puntualmente y en cuanto a la pregunta sobre qué ejes o temáticas propone trabajar la ESI, los discursos se centraron fundamentalmente en cuestiones biomédicas más allá que también existen posiciones que amplían esa mirada: Por ejemplo, no sólo se menciona “la salud del cuerpo” y “el cuidado en las relaciones sexuales o la prevención de enfermedades” (E2/E3/ENS3) sino también la concientización sobre “los derechos de la mujeres y el movimiento feminista” además de algunas expresiones relacionadas con “la violencia masculina”, “el maltrato hacia mujeres y chicos”; temas que, según los/as entrevistadas/os deben trabajarse urgentemente en las instituciones educativas para crear conciencia, compromiso y participación ciudadana. Quizá una de las respuestas que se acerca a la perspectiva integral de esta temática es la siguiente:

Me parece que hay un hueco bastante importante en este tema, por eso su implementación. Una Ley de Educación Nacional que hacía referencia a la inclusión y a la sexualidad no podía no estar acompañada por una ley sobre sexualidad. O también de medios de comunicación. Me parece que hubo desde el 2006, un cambio de paradigma sobre los pensamientos y propuestas. Educar para la inclusión merece también educar para los géneros. Está buenísimo trabajar estos temas con todos los estudiantes. Lejos quedó, me parece, esa educación estructurada que tenía una sola visión del alumno, del estudio, del sexo, y de la moral y la religión (...) Y tocar temas como el movimiento feminista, la violencia, las identidades sexuales, está bueno. (E7/ENS2)

Hasta aquí podemos observar cómo la Ley N° 26.150/2006 es resultado de acciones sociopolíticas, que marca un antes y un después en la educación sexual; y que aborda ejes amplios de las sexualidades (en todos los niveles de la educación pública) teniendo en cuenta los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. A su vez, los heterogéneos posicionamientos con respecto a la ESI, su ambigüedad y polisemia, por supuesto con matices y sentidos diversos asignados al colectivo estudiantil; y la manera en que confrontan, subvierten o internalizan las definiciones contenidas en dicha normativa. Conceptualizaciones todas ellas que evidencian el cruce de distintos discursos sistemáticos (moralistas, religiosos o biológicos) y que deben tenerse en cuenta en un futuro cercano para que puedan tomarse decisiones adecuadas en lo pedagógico en general y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular (Fulco, 2019; Rueda, 2019). Básicamente las ideas giran en torno a “una educación mixta más a la antigua” ya que la escuela “no puede (ni debe), aun respetando la igualdad entre las personas, enseñar estas cosas”; salvo que la formación se concentre en cuestiones urgentes como “el sexo y las drogas” o “el

comportarse bien, correctamente y con respeto”, afianzando las “buenas conductas y pensamientos” (E2/E4/E1/E3/ENS3). Otras ideas refieren a:

No quiero opinar mucho del tema. Yo fui a una escuela religiosa y como sabrás, me educaron de una manera que no se parece a lo que propone la ley. Ojo, yo también sostengo que debe haber cambios en la sociedad, no podemos vivir como hace 100 años pero hay cosas que debería interiorizarme para poder opinar (...) La familia es un punto clave para trabajarlo. Se está desintegrando y eso trae muchos problemas, violencias (...) Si me refiero a la familia tipo, fundamentalmente unida y con buenos valores. Que eduque a sus hijos lo que está bien de lo que está mal (...) (E7/ENS2)

O posiciones más sesgadas en cuanto a los géneros, estableciéndose una diferenciación entre ellos y que suelen funcionar como ideales normativos y sexuales:

Esto de la ESI, está muy bien. Pero hay cosas que no me cierran: me parece que los varones no deberían jugar con muñecas o las mujeres con soldados... La generalidad dice que no (...) Lo mismo podría decirse de las familias ensambladas, o aquellas con papá y papá o mamá y mamá... Me parece medio raro, no sé, por ahí está bien y yo no me doy cuenta del asunto. Pero insisto, hay cosas que van más allá de lo que puede hacerse o no, ver pibes con uñas pintadas o pibas con vello, no me parece (...) No encaja en mis ideas y me parece que hay que volver a una educación de valores (...) (E4/ENS3)

Cuando a las/os estudiantes se les pregunta sobre qué semejanzas y diferencias encuentran entre la educación sexual recibida en el transcurso de su propio nivel primario y en la actualidad del profesorado, responden de manera general que no recuerdan haber tenido educación sexual, que en primaria “parecía un tema prohibido... que de eso no se hablaba” y si se hablaba giraba en torno a la “reproducción y acto sexual” (E4/ENS3); “al trabajo y ejercitación corporal en el área de la Educación Física” o “el estudio de la parte física y orgánica del ser humano en el área de las Ciencias Naturales” (E7/ENS2); quizá también “algunos temas de prevención de enfermedades como el SIDA y embarazos no deseados” (E2/ENS3). Pero nuevamente surge la cuestión de la “no importancia de trabajar los ejes propuestos por la ESI”... de profundizar en “temas más importantes como los relacionados a ser buenas personas, establecer buenos vínculos, pacíficos, ya que todo se ha permitido y como sociedad no estamos muy bien: violencia, pornografía, robos” (E8/ENS2). Sobre la etapa actual del profesorado, por lo general son estudiantes que cursan los primeros años de la carrera y tienen poca experiencia en el recorrido de materias, talleres y seminarios. Aseguran no haber tenido instancias curriculares que, transversal o específicamente, se ocupen de la cuestión de la educación sexual integral. De todas formas, una minoría manifiesta haber cursado materias que abordan temáticas como la cuestión del movimiento feminista, o haber trabajado bibliografías sobre género y/o sexualidad orientada a la historia de la educación argentina:

El taller no lo cursé pero por ejemplo en Ciencias Sociales estuvimos viendo cuestiones de género desde el punto de vista histórico. Estuvo bueno, vimos cosas del feminismo y la liberación de la mujer. O la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo. Eso fue

interesante. Analizamos desde la etapa en que la mujer pudo votar por primera vez hasta su empoderamiento y liberación de ciertas injusticias, como por ejemplo, no dejarlas trabajar o estudiar. (E1/ENS3)

Sí cursé una que se llama Nuevos Escenarios. Y se trabajó el tema de (...) El tema de las tecnologías y la sexualidad. También las brechas de género como así también el trabajo que hacen los medios con las cuestiones del cuerpo, los placeres y de las imágenes eróticas... Pero siempre orientado a la masculinidad. Hasta la posición de la cámara está desde el punto de vista del hombre. Me resultó piola ver esas cosas y aprender algo sobre lo que no me hubiese planteado si no estudiara. (E7/ENS2)

Con respecto a las Jornadas de ESI, E10/ENS2 destaca lo importante que es para ella participar de esos encuentros ya que se producen intercambios y aprendizajes significativos sobre “la historia del género y las cuestiones desiguales entre el hombre y la mujer”. Sin embargo, también están quienes manifiestan su desacuerdo con las propuestas que surgen de la crítica feminista⁸⁹ ya que “terminan pareciendo a una imposición”; a una “mirada unívoca del asunto”. Por ejemplo, (E8/ENS2) no comparte la implementación del “lenguaje inclusivo” y su “carácter incisivo”, que “hablar así, con la “e”, no te hace ni más ni menos defensora de la igualdad”. Argumenta que respeta todas las posiciones e ideas, pero que defiende las suyas; que tiene su “propio pensamiento” y que eso es el que vale. Otras narrativas subjetivas hacen hincapié al “modelo familiar tradicional” más allá que se reconocen separaciones, ausencias (sobre todo la figura paterna) o concubinatos; “modelo de buenas enseñanzas y valores” que promueven personas de bien, solidarias y con sentimientos sanos (E1/ENS3). Por supuesto que también están los que se manifiestan por la constitución de una buena familia pero que contemple sus diversos tipos porque lo importante “es que las y los niñas/os estén contenidos a partir del afecto y la protección” y que las “personas adultas que opten por convivir lo hagan desde el amor y el sentir de estar juntos” sin importar el género, la clase o la religión (E9/ENS2).

Por último, y al preguntárseles sobre cómo trabajarían la ESI en el nivel primario, las respuestas también coinciden en un punto: que es muy prematuro hablar de eso; que no se sienten capacitados y que, en caso de hacerlo, respetarían los contenidos presentados en los manuales escolares, sobre todo el de la cuestión corporal, la reproducción y las enfermedades sexuales:

Es un tema difícil. Pero trabajar el respeto entre las personas y también la parte física en Ciencias Naturales. Trabajaría cosas que tienen que ver con el hombre y la mujer, con el feminismo. La verdad es que nunca lo pensé... aunque me da un poco de miedo, no sé bien por dónde arrancar. Es un tema difícil y complicado. Quizá lo más fácil sería agarrar el manual y ver lo que está ahí, supongo que eso haría. Porque si proponés algo nuevo, todos estarían viendo, qué decís y qué no. Esperando que te equivoques para saltarte a la yugular. (E1/ENS3)

⁸⁹ La crítica feminista emerge en los años setenta para denunciar las marcas masculinas de la lengua castellana. La lengua se presenta como “neutral” mientras va reuniendo sucesivas referencias hacia los varones y negando a las mujeres. La argentina Delia Suardíaz, fue la primera en diagramar sus tramas problemáticas en 1973: ella analizó la ausencia de las mujeres en diversos usos sexistas de la lengua castellana y apostó a la necesidad de un cambio lingüístico. Posteriormente, la perspectiva queer, sostuvo que el lenguaje es finito y reduccionista en sus marcas masculinas o en su dosis de visibilidad femenina. (Theumer, E. (2018). Lenguaje Inclusivo o Incisivo: ¿Cómo empezó todo? Página 12. En: <https://www.pagina12.com.ar/133908-como-empezo-todo>).

No me animaría a trabajar la ESI. En mi casa nunca se habló. Vengo de una familia trabajadora... No se hablaba mucho del tema... Hablamos con mi mamá de otras cosas, del trabajo o de mis hermanos. A veces de mí. También miramos la tele, nos visitan familiares, hacemos vida social y hay momentos en que ni siquiera hablamos, pero cuando lo hacemos, seguro que de eso, no. (E3/ENS3)

Sobre esta última cita, queremos reflexionar sobre las posibles “desigualdades múltiples” ya que las dimensiones y categorías que pueden incluir (género, clase, religión, edad o lengua) son instrumentos analíticos que sirven para ordenar y explicar qué lleva a los actores a actuar como lo hacen, aun cuando esto no esté explicitado por ellos mismos (Jelín, 2019, p. 37). En este caso particular, queda claro que el género y la clase se entrecruzan; y que existen otras realidades más profundas para develar: Sin caer en absolutismos y reconociendo la existencia de diversos dilemas situacionales, en este caso particular (E3/ENS3) finalizó la entrevista comentando que su papá “era muy severo”, el que daba las órdenes y que el rol de las mujeres era el de hacer las tareas hogareñas. Hizo referencia a que su mamá “era sumisa” y que ella - (E3/ENS3) - quería ser protagonista de su vida: “haciendo historia y comprometiéndose con su construcción” (Eichhorn, 2013; p. 54, como se citó en Boris, 2019, p. 56).

Prosiguiendo con la idea de cómo trabajar la ESI en el nivel primario, las entrevistadas (E2) y (E4/ENS3) sostienen que podrían enseñar esta temática desde el punto de vista del ciudadano. Del respeto por “la igualdad, la inclusión y la buena convivencia”. (E6/ENS2) a su vez, introduce la cuestión de “los derechos humanos”, además de la visión biológica destacando fundamentalmente los sexos mujer y varón. (E5/ENS3) considera que se debe educar a partir de la igualdad aunque más tarde, desde una postura más sesgada, simplista y de diferencia sexual negativa, sentencia: “que hay cosas que las mujeres no podrían hacer como así tampoco los varones”. Sobre este último punto, (E7/ENS2) va más allá y redobla la apuesta: “siguen existiendo expresiones y pensamientos antiguos, patriarcales, que salen en el momento menos pensado, incluso inoportuno”. Para finalizar, de las narrativas emergen también propuestas particulares sobre el análisis de los movimientos sociales, nacionales y latinoamericanos; o de los medios de comunicación y sus contenidos teniendo en cuenta el tratamiento de las noticias (siempre dependiendo de la posición ideológica del multimedio o canal) sobre el aborto; los reclamos y defensas feministas; la violencia familiar, o el tema del femicidio.

Con respecto a este último punto, las estudiantes reconocen algunos casos de violencia de género e incluso de femicidio. Si bien no quieren narrar con detalle la cuestión, hacen mención a que no tuvieron una buena experiencia con algún ex novio; a que son cosas del pasado, pero que de a poco te terminan por “marcar”, “silenciar”; quitándote “la autoestima”, “tu identidad, tu libertad”; avanzando sobre vos, “yendo en contra de tus derechos” (E1/E3/E5/ENS3; E6/ENS2). Por supuesto que reconocen que la etapa final de esa violencia puede devenir en femicidio y “no en un crimen pasional” (E9/ENS2). “Asesinato a un ser humano porque un hombre se cree dueño

de tu vida”, “Pero ojo, asesinato, crimen y no algo pasional como quieren hacernos creer los machistas” (E5/ENS3).

El INAM, el Instituto Nacional de las Mujeres, desarrolla políticas para la promoción de igualdad de género y una de sus misiones principales consiste en hacer transversal el enfoque de género en todas las políticas públicas y promover el empoderamiento de las mujeres, para dar cumplimiento así a los compromisos asumidos por el Estado Argentino al ratificar la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Las testificantes son conscientes de que “existe una ley que (las) protege”; “que el estado toma intervención sobre estos hechos aunque tarde mucho en reaccionar”; o que “en la práctica, la policía muchas veces no te toma la denuncia” (E1, E4, E10/ENS3/2). La Ley N°. 26.485/2009 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales creó nuevos mecanismos institucionales para la implementación de políticas públicas de prevención y erradicación de esta problemática y ante esta posición, el rol de la institución educativa es muy significativo ya que “debería crear conciencia ciudadana” (E7/ENS2), trabajar en red, organizar encuentros con distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales, con las familias, docentes y estudiantes; con testimonios de las víctimas, con ofrecer los canales y los datos necesarios para saber dónde recurrir en caso de hechos de violencia.

Sostenemos que la ESI es un disparador de distintas temáticas y posiciones ideológicas que tensionan y disputan la arena de sentidos entre la normativización conservadora, la reestructuración neoliberal y las resistencias feministas (Báez, 2019, p. 225). Conjunto de significaciones sociales que ordenan, legitiman, disciplinan y definen los lugares y características de los actores, sus espacios sociales. Que absorben los discursos emergentes, los invisibilizan. Luego de haber leído los primeros testimonios, observamos cómo el pasado educativo marca tendencia en las posiciones que tienen las/os estudiantes sobre la temática desarrollada en el presente apartado; y de qué manera el “pánico sexual” las controla e impide avanzar sobre la deconstrucción de ciertas definiciones normativas acerca del sexual. Creándose un clima político emocional tal imposibilita “hablar de sexo por fuera del paradigma del sexo como peligro” (Daich, 2013, como se citó en Flores, 2019, p. 251). Por supuesto que también se mencionan conceptos tales como “femicidio”, “violencia de género”, empero en cuestiones como la diversidad, por ejemplo no surgen las figuras de los travestis y trans, tratándose más bien de un devenir binario donde se plantean derechos humanos en el plano de la formalidad pero “abandonando les sujetxs, y al contenido pedagógico que aborda la diversidad corporal” (Rueda, 2019, p. 260).

La amplitud y el cruce de conceptos es significativa; que no hace más que, por ahora, representar un listado de intereses y temáticas de las/os estudiantes; que requieren especial atención para profundizarse en el profesorado de manera específica o transversal pero que también

nos moviliza a finalizar este apartado con el siguiente interrogante que Rueda (2019, p. 160) ya planteó con antelación: ¿Se (podrá) des-cisheteronormalizar la ESI en sus aspectos directrices?

6.1.2. Sexualidades y Géneros: Conceptualizaciones. Definir sexualidades y géneros resulta difícil. Las/os estudiantes, en general, no se animan a dar una interpretación ya que no se sienten seguros; no son temas que lo conversan todos los días y eso genera cierto retraimiento o timidez. Según (E1/ENS3), “son temas complicados para su entendimiento”; (E4/ENS3) “cree que está vinculado a lo sexual”, y para (E2/ENS3) “la sexualidad tiene que ver con lo sexual; con el físico mientras que el género con lo masculino y lo femenino”. Por último, (E7/ENS2) sostiene:

Para mí la sexualidad es una cuestión de la identidad. Uno debe ejercerla según como la siente, según sus sentimientos, gustos. Y el género, tiene que ver con lo que define a cada sexo, a las mujeres y a los hombres; digo mujeres y hombres porque me parece que hay otras opciones distintas a ello. El género tiene que ver a cómo nos definen; que quieren que seamos, qué quieren que hagamos (...) etc. Yo que pertenezco al Centro de Estudiantes, y que organizamos charlas con nuestros compañeros, tenemos muy presente esto ya que de esto se desprende la condiciones laborales, el salario docente. Lo femenino ha pesado para que no estemos reconocido como trabajo.

Por supuesto que al profundizar la cuestión, surgen discursos sobre distintos estereotipos: cuestiones que tienen que ver con “el rendimiento superior de las mujeres sobre los varones”; que son “estudiosas y responsables”; que los varones son más “quilomberos” “jodones”. Que mediante situaciones difíciles y conflictivas “las mujeres son de llorar de manera más fácil”; que son más “sensibles”; que “a diferencia del nivel primario, el nivel inicial sigue siendo una carrera de mujeres”; o que “los varones sirven más para poner orden y respeto”. A su vez, aquellas situaciones cotidianas que promueven, a través de los “actos de caballerosidad”, a una diferenciación sexual: sobre este punto están quienes opinan que un profesor deje subir primero a una alumna por la escalera se trata de un “buen gesto”, de “un acto de amabilidad” mientras que otras estudiantes opinan que estas actitudes remontan a ciertas conductas machistas y misóginas:

Entrevistador: ¿Podrías definir qué es para vos, sexualidad y género?

Entrevistado: La sexualidad tiene que ver con lo sexual. Con el físico mientras que el género con lo masculino y lo femenino. Otras diferencias no conozco. Algo que siempre me llamó la atención es que todavía, en el profesorado de nivel inicial, hay pocos varones. Algo más, en el nivel primario. Acá son pocos los alumnos varones y cuando vienen a estudiar se los trata de otra manera, mejor. Es algo que se recibe como si nosotras fuéramos más de lo mismo y ellos, la salvación. Será porque es algo novedoso o no sé.

Entrevistador: Algo más que puedas decir...

Entrevistado: No. Eso. Como que existe esa preferencia. Pero el magisterio siempre fue de mujeres y eso nadie lo puede discutir. Y a veces, eso genera bronca...

Entrevistador: No siempre fue de mujeres, pero si existe la inclusión y libertad de elección, bienvenidos los varones u otras identidades...

Entrevistado: Sí, yo no digo lo contrario. Pero la gente te lo hace sentir.

Entrevistador: ¿Y por qué te da bronca?

Entrevistado: Y porque las mujeres también somos inteligentes. Podemos hacer bien las cosas y no necesitamos que seamos comparadas. Eso pienso yo.

Entrevistador: ¿Alguna expresión o comentarios que te acuerdes?

Entrevistado: Y que somos sumisas, que lloramos más. Eso da bronca... (E2/ENS3)

El problema está planteado para la discusión, sobre todo si se reflexiona en torno a dichas frases y gestos; preguntándose de dónde vienen, de qué ideas se alimentan y cuál es su finalidad. Sobre cuestiones de géneros, (E2/ENS3) (E4/ENS3), (E5/ENS3) y (E8/ENS2) arguyen:

Por ejemplo, género tiene que ver cuando alguien en el grupo le dice a un chico: “dale, cortála, concentráte”, “dejáte de ser un tiro al aire”, “trabajá como nosotras”, o entre las chicas cuando competimos sobre quién hace mejor las cosas; o cuando alguien no lo hace y se lo hacemos saber... O cuando un varón muerde la boca y levanta la cabeza cuando una chica habla... (E4/ENS3)

El profesorado de primaria en su mayoría es femenino. Si bien hay cada vez más varones que se animan a estudiar el primario, siguen siendo minoría. Pero es una minoría que es vista como algo, como te podría decir, como algo bueno, minoría pero que interesa por parte de todos los profesores. Como si existiera el prototipo del hombre que viene a poner orden... Además, en algunas materias, se los alienta a participar y se pone en juego la famosa frase: “dichoso entre tantas mujeres”. Siempre se dejan entrever algunas cosas que tienen que ver con viejo machismo; pero por supuesto, yo no sería así, tal cual. Las cosas cambiaron. Pero también se los consienten más... (E5/ENS3)

Las cosas están encaminadas, hay respeto por las preferencias de cada uno. Pero existen siempre algún comentario o visión de las cosas que están más chapadas a la antigua, que otra cosa. Digamos, hay docentes que por más que hablan de la E.S.I., siguen teniendo modales o cosas del patriarcado (...) Qué se yo, que te dejen pasar antes por las escaleras porque sos mujer, no sé si eso es progresismo. O vamos chicas, ¡espero más de ustedes! porque tenemos que ser aplicada, no sé si está bien. En educación, hay mucho material escrito por pensadoras argentinas, eso lo debo reconocer (...) También es verdad que esta profesión está identificada con lo femenino pero eso es otra cosa. También que hay profesores varones que hacen comentarios como ¡qué linda estás hoy! (E8/ENS2)

Las sociedades producen discursos ideológicos que retratan su visión del mundo, dotan de sentido a los acontecimientos y hechos sociales, creando una cosmovisión propia (Beriaín, 2006). La dicotomía hombre/mujer es, más que una realidad biológica, una realidad cultural. Esta dicotomía se refuerza por el hecho de que casi todas las sociedades hablan y piensan binariamente, y de esta manera elaboran sus representaciones que, en el caso de occidente, impone la superioridad masculina por sobre la femenina. No obstante, si la sexualidad ha sido y es construida desde el modelo del patriarcado y del programa de la modernidad capitalista (masculina, racial y discriminatoria), no existe ninguna forma de fundar científicamente la superioridad de una forma de reproducción y de sexualidad sobre la otra (Ben, 2000).

En el presente apartado podemos observar que por el momento existen apreciaciones parciales sobre las nociones de géneros y sexualidades, cuestión que, a su vez, nos invita a reconocer que ciertos saberes siguen estando estructurados por medio de discursos y prácticas que

se erigen y multiplican precisamente en el campo del ejercicio del poder mismo, resultando difícil desarticularlos del cuerpo social hegemónico y de los prejuicios instalados genéricamente. La idea del sexo biológico y la cuestión heteronormativa continúan trazando mapas y diversos recorridos conceptuales por más que, a partir de la aplicación de la Ley de ESI, lo sexual advino con una presencia destacada (D' Antonio, 2019, p. 58) y permitió entrever que está mediado por prácticas histórico-culturales y situacionales. En consecuencia, a partir de las manifestaciones lingüísticas vertidas por las/os testimoniantes, podrían generarse espacio educativos de discusión y de deconstrucción de generolectos, de ciertas prácticas y saberes que de manera repetitiva, organizan y desarrollan nuestras representaciones sociales e individuales que inducen a las/os sujetas/os a comportarse del modo esperado en un contexto cultural específico, sancionando de manera negativa a los “desviados”.

6.1.3. Economías del Deseo y la Elección del Objeto Sexual. Desde su fundación y teniendo en cuenta la matriz eclesiástica en la cual se asienta y retoma ciertos dispositivos para su regulación e institucionalización, la escuela se transforma en un escenario basado en el sexismo y en un sistema de representaciones sociales centradas en el sexuar. Es más, las manifestaciones afectivas están reducidas a la más mínima expresión: se evita evidenciar cuestiones ligadas a los placeres y deseos; y por medio del dispositivo escolar se procura regular y controlar las sexualidades de todas/os las/os actrices/actores escolares; hacer visible la heteronormatividad; y confinar a las sexualidades disidentes a la heterosexualidad, al espacio de lo privado, de la discreción, del secreto. Según Vain (2009), el pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la Escuela como un dispositivo masivo de educación, signó las relaciones entre esa institución y Familia; y la responsabilidad de educar se concentró en la escuela; y familia y Estado delegaron, a través de ese pacto, esa función. De manera general, podríamos decir que los dispositivos tienen que ver con la disciplina, el control de las conductas y de los cuerpos, las movilidades, funciones y roles; la elección de ciertos saberes, de regímenes de visualidades y oralidades dejando de lado a otros. A su vez, también la implementación de discursos pedagógicos que promueven la creación de subjetividades fijas, atadas a lo normativo; y a los rendimientos y pensamientos esperables⁹⁰. La escuela origina ciertas estéticas corporales y colectivas de la población para que puedan participar en diferentes escenarios sociales. Cuerpos que corresponden a unos estándares de belleza, edad, clase, raza, rol social y formas “adecuadas” del hacer; del percibir lo deseable y placentero. Cuerpos útiles, dóciles, en términos foucaultianos, pero también cuyas percepciones sean ordenadas en sensibilidades cívicas y productivas (Pineau, 2018, 2014)⁹¹.

⁹⁰ Se instalan determinadas normas de conducta: hábitos de higiene, saberes parcializados, rutina y memoria; y por sobre todo, espacios silenciosos y de concentración para el trabajo y para el estudio. El mundo deviene racional liberado de las subjetividades mundanas.

⁹¹ Pineau (2014), argumenta que la función de la escuela es anular las estéticas de clase para fusionarlas en estéticas comunes; estéticas a través de las cuales los sentidos se ordenan en sensibilidad para la cultura occidental. Es más, existen “sentidos plebeyos” y “sentidos cultos”. ¿Cuáles son los sentidos plebeyos?: el tacto, el olfato y el gusto. ¿Por qué son plebeyos? Porque implican el contacto directo del sujeto con el objeto. Los sentidos cultos son la vista y el oído, que mantienen cierta asepsia, distancia.

A la feminidad como a la masculinidad no se puede acceder de forma absoluta. Y parafraseando a Butler (2002), cada sujeto puede combinarlas o resignificarlas de diferentes maneras, hasta contradictorias y complejas. No hay encarnaciones o actuaciones de la feminidad o de la masculinidad que sean más auténticas, ni más “verdaderas” que otras. Lo que habría, en todo caso, son formas de negociación de estos ideales más sedimentados, y por ende, naturalizados, enmarcados en un imaginario social que es primordialmente heterocéntrico. Los deseos sexuales son pulsiones muy complejas que corresponden a un estado interno que impulsa a la interacción sexual. Este sentimiento tiene una fuerte raíz biológica -con ciertos puntos de fuga- (por lo que en la adolescencia, con el aumento y cambios hormonales, se vive muy intensamente), pero el cómo se vive (se puede controlar, orientar, dar distintos significados) y de qué manera se satisface (puede llevarnos a buscar satisfacción sexual o no, a desear abrazar y ser abrazado o acariciado, a tener fantasías, deseo de realizar determinadas conductas sexuales) depende de muchos factores de tipo personal, relacional y cultural⁹². Los deseos también pueden implicar la ruptura al orden establecido, a todo aquello concebido desde los parámetros de la normalidad; y en tal sentido surge la necesidad de disciplinarlos y controlarlos por medio de un régimen de verdad relacionado, en cierta medida, con lo moral, la abstención y procreación familiar. Y si la mirada se vuelve biomédica, con la higiene y prevención de enfermedades.

Lo cierto es que Foucault deja en evidencia la división hecha por los Padres de la Iglesia entre la sexualidad ordenada y racional (matrimonio) versus el deseo desordenado. Surge la matrimonialización del deseo con la finalidad estrictamente procreativa mientras que la familia cristiana se constituye como una soberanía disciplinaria para los esposos. Las relaciones sexuales en el marco familiar y más allá de un ordenamiento del deseo evita la concupiscencia; y esta nueva economía del deseo conlleva, según Foucault, a una juridificación de la vida matrimonial en la cual la Iglesia tiene injerencia y poder de decisión⁹³. Relaciones que también incluye los siguientes principios: a) la desigualdad natural entre el hombre y la mujer; b) la noción de complementariedad que da un contenido “positivo” a esa desigualdad natural; c) el deber de enseñanza ligado al pudor (que el hombre debe enseñar a la mujer); d) la permanencia y reciprocidad de vínculo; y e) el lazo afectivo que constituye a la vez la meta y condición permanente del buen matrimonio: todas formas de pensar la sexualidad y el deseo que todavía hoy están presentes en la cultura occidental y en nuestra propia educación erótico sentimental.

⁹² Los deseos, las atracciones y los enamoramientos son sentimientos sexuales que se entrecruzan por más que cada uno posea sus atributos específicos. La atracción es cuando al sexo se le pone cara, cuando se dirige a personas determinadas y el enamoramiento conlleva deseo y atracción, entrega y sentimiento correspondido.

⁹³ Según Fernández (2019), el cristianismo emprende una matrimonialización de los aphrodisia de Grecia y Roma. De acuerdo a la lectura de Foucault, lo que se mantiene inalterable desde Grecia y Roma al cristianismo serán los códigos y los valores de austeridad sexual (por diferentes motivos); la moral de continencia, moderación y gobierno de los placeres sexuales ya se encuentra en el paganismo; el cristianismo agrega a ello el carácter de mal del deseo y juridiza la ética antigua. La verdadera diferencia para Foucault será la operación de subjetivación que lleva a cabo el cristianismo y que se mantiene en la modernidad occidental hasta el psicoanálisis. La invención del hombre como sujeto de deseo que debe descifrarse será el aporte del cristianismo. Un dispositivo que habitamos.

Al abordar en las entrevistas algunas nociones que poseen las/os estudiantes del magisterio acerca de las economías de los deseos y de las elecciones de los objetos sexuales, nos encontramos con cierto asombro cuando planteamos la temática y la necesidad de no profundizar por cuestiones de “pudor”, “vergüenza”, “desconocimiento”. Es más, en reiteradas ocasiones se manifiestan por “no saber qué decir”; que “jamás pensaron en hablar de estos temas” (E2/ENS3); que “jamás se (le) ocurría trabajar los deseos con los más chiquitos” (E4/ENS3). Particularmente, los discursos registrados poseen un sistema coherente de significados, cuyas influencias intertextuales nos remiten a un pasado que se transforma en presente y que impide dialogar sobre cuestiones relacionadas a las necesidades personales y a la canalización de las pasiones entendidas como procesos afectivos poderosos y absorbentes. A continuación transcribimos parte de una entrevista con una de las/os estudiantes:

Entrevistador: ¿Por qué te sorprende la pregunta?

Entrevistado: Y porque estamos hablando de la escuela, y en ella jamás trabajamos eso.

Entrevistador: ¿A qué temas te referís?

Entrevistado: Y por ejemplo, a los deseos. ¿Cómo lo vas a trabajar? Te matarían.

Entrevistador: Me parece que la escuela debe darse esa oportunidad, trabajar por y para el desarrollo integral de las personas además de las cuestiones académicas.

Entrevistado: La verdad, que jamás lo pensé. Me parece que algo complicado (...) Va... (se mueve) yo no soy nadie, soy una alumna. Pero no me animaría a hablar de ese tema. ¿Cuál sería la importancia de trabajar el deseo? ¿Esto en qué influye en una formación para el trabajo o para ser un ciudadano? No sé me parece rebuscado y no me animaría.

Entrevistador: Y ¿por qué no te animarías?

Entrevistado: Y porque es algo que jamás lo hablé ni en mi casa ni con mis amigos (...) ¿Y pretendés que lo hable con los alumnos? No podría... Además al otro día, tendría a los medios en la escuela (sonríe)... Son temas polémicos que a veces irritan... (E6/ENS2)

En cuanto a si las emociones y los sentimientos son posibles trabajarlas en las escuelas, las respuestas estuvieron concentradas en dos registros fundamentales. En primer lugar, la que más tuvo adhesión y que se relaciona con lo inoportuno que sería trabajar esa tema en la escuela; y en segundo lugar y en menor medida, la que se orienta a una posible inclusión de la temática, sobre todo en el tratamiento de los estados de ánimos y problemáticas individuales o colectivas, además de enseñar o aprender materias. En este último punto, se sugiere su abordaje desde distintas disciplinas puesto que los sentimientos y emociones no tienen fronteras; son campos que abarcan la totalidad de la currícula. Al respecto, algunas expresiones e intenciones asumen esta posición: “es bueno que los alumnos se expresen y puedan contar sus sensaciones” (E3/ENS3); “expresar sus sentimientos desde el lenguaje o desde la actividad artística” (E5/ENS3); “al leer cuentos o al hacer un dibujo”. (E6/ENS3). Por último, (E4/ENS3) y (E7/ENS2) consideran que:

Y por supuesto, uno puede trabajar con el arte, la literatura y eso te invita a trabajar las emociones. Además, hay colegios que tienen teatro, ¡qué mejor que eso! El teatro pude generar en nosotros, el desestructurarnos, movilizar el cuerpo desde otro lugar, liberarlo, hacerlo más amigable con el mundo y por supuesto, abierto a nuevas sensaciones y

emociones. Creo que el teatro puede estar muy relacionado con la ESI y esas cosas (...) (E4/ENS3)

Creo que sí porque tiene que ver con nuestra identidad. Y la identidad se relaciona con los gustos, los placeres y las maneras de vivir la vida. Obvio que hay cosas que se pueden hablar y otras no. Dependerá del nivel que trabajemos y con la edad de los chicos. Trabajaría a partir de los medios, de las tecnologías. Qué tipo de emociones se trabajan en una película de amor, de acción. También, prejuicios, estereotipos... Los medios y las redes abarcan mucho la sexualidad y el género, y se puede trabajar desde ahí, incluso a veces sin decirlo. (E7/ENS2)

Por otro lado y profundizando la cuestión, las/os estudiantes recuerdan que tuvieron profesores que se interesaban por las situaciones particulares así como aquellos que solamente se concentraban en dar clases sin involucrarse con lo personal. Pero si hay algo para resaltar es que la/os maestras/os, a diferencia de las/os profesores, se vinculan más con las/os chicas/os, tienen otro apego, otro trato en lo personal y en lo académico. Son más “compinches”:

Todo lo que nos pasa por dentro no es de interés para los profesores... Muchas veces se preocupan por terminar el programa de la materia y nada más. Pero sería injusta decir que todos son iguales. Hay profesores que si se interesan y organizan debates sobre esos temas, pero eso sí, sobre todo cuando son de mala conducta (...) Pero jamás, que yo recuerde, de temas como el amor o por las relaciones de amistad. Me parece que los maestros atienden más a esas cosas (las emocionales), tienen un trato más íntimo con los alumnos. Les interesa saber sobre lo que nos pasa, nuestras vivencias, alegrías o tristezas. También es verdad que están mucho más tiempo con nosotros y eso nos une más. (E2/ENS3)

No tengo recuerdo que se relacione con esto, uno puede llorar y el profesor te pregunta qué te pasa para ver si te puede solucionar las angustias, el dolor... pero pocas veces se trabaja en la clase sobre estas cuestiones. Percería como que está demás, como que no podés entrar a la escuela para hablar de esas cosas. Para lo único que serviría la escuela es para ir a estudiar; una escuela para el estudio y la disciplina. (E1/ENS3)

Cuando a las/os entrevistadas/os se les preguntó sobre qué entendían por deseo y elección por el objeto sexual, por lo general las respuestas estuvieron orientadas a “lo que uno quiere”; “a una necesidad” (E1/E2/ENS3). A lo que “te llama la atención”; “a lo pulsional, a lo irracional, a lo ilógico, a la pasión por algo” (E4/E5/ENS3). Y eso “es impagable, es algo hermoso sobre todo si se satisface” (E7/ENS2). En cuanto a la elección del objeto sexual, algunas/os no se animaron a responder y otras/os sí. Por ejemplo, lo asociaron a “aquello que querés tocar y poseer” o “cuidar y atrapar, para que sea tuyo y nada más que tuyo”; “algo que va más allá de lo lógico y racional”; porque se “piensa con el cuerpo y se ejerce con la pasión” (E6/E9/E10/ENS2). No obstante, no se hizo referencia puntualmente a la cosificación. Cosificación entendida como una imposición ejercida por mecanismos y dispositivos de discriminación; pensados no solo como represivos sino como productivos de cultura y subjetividad en el presente, a partir de trabajar la idea de lo femenino, definida por su rasgo de debilidad (ya sea físico como moral, espiritual o intelectual)

como una construcción social y política (Aczel, 2013, p. 76). Cuestión que no agota las múltiples aristas que podrían enumerarse con respecto al mandato del heteropatriarcado, el movimiento feminista y su ímpetu emancipador; el actuar con autonomía frente a las normas sujetadoras; revalorizando la vida femenina que destella insurrección y dignidad (Barrancos, 2019, p. 26).

Según Janín (2020), la identidad sexual y de género están asociadas a los deseos, las prohibiciones y la historia de la familia, por el modo en cómo se inscribió en el sujeto y por los valores de la sociedad en la que vive. Es una construcción cultural y como tal, también podemos relacionarlo con la elección del objeto sexual, cuyo perfil puede estar asociado a los deseos de los otros y a la trama edípica que va delineando elecciones posibles (Janín, 2020). Por supuesto que las identidades sexo-genéricas y la elección de objeto sexual no están dadas de inicio sino que se construyen a lo largo de las infancias y las juventudes. Somos leídos e interpretados de cierta manera pero también nuestra decisión personal cuenta y se transforma en el espacio y tiempo:

El objeto sexual es aquello que te gusta y que te dan ganas de estar con él. Y ahí entra el deseo, deseo de tenerlo. El deseo tiene que ver con algo interior y con las ganas de estar con algo exterior, con otra persona. Por supuesto, que también existen complementos para esas relaciones, materiales, fantásticos (...) Tiene que ver con que amás por sobre todas las cosas y te sentís amado, atraído. (E5/ENS3)

Tiene que ver con la necesidad individual, con el encontrarse con uno mismo y con aquello que se necesita conquistar. A veces lo asocio más a lo irracional, a lo ilógico, a la pasión por algo. Es algo hermoso sobre todo si se satisface... Además, lo importante de todo esto es que también lo otro debe atraerte, gustarte pero también deseado por vos. Hoy por hoy, puedo decirte que estoy abierta a otras experiencias... (E9/ENS2)

De acuerdo a las últimas expresiones y aseveraciones, sostenemos en el presente trabajo que lo pulsional, ligado a las emociones, necesita de un objeto; de un aporte del mundo exterior para su satisfacción. Freud, en su libro sobre *Tres ensayos sobre la teoría sexual* de 1987, sostiene que el objeto sexual es “la persona de la que emana la atracción sexual” (p. 38). Todo vínculo entre el sujeto y el objeto, se establece por medio de una elección que luego se transforma en relación; y es así como esa relación entre el ego y el alter, es una experiencia que requiere de satisfacción, entre el objeto (que puede ser de carne y hueso; o representacional) y la emoción, lo afectivo (Colombo, 2013); y por qué no, también lo fantasioso.

En cuanto a la importancia o no de trabajar el deseo y la elección del objeto sexual en el nivel primario, las respuestas fueron variando entre a) la no necesidad de profundizar sobre esas temáticas, sobre todo “la cuestión del objeto sexual” ya que es un contenido que no lo trabajarían por varias cuestiones, sobre todo por la falta de capacitación y por las distintas posiciones que pueden tener al respecto las familias; b) la posibilidad de incluir las cuestiones del deseo (más no el objeto sexual) pero desde un punto de vista académico; es decir, por medio de la discusión sobre los gustos y las preferencias sobre temas, saberes, o disciplinas en general. Por último, en

menor medida, c) el entrecruzamiento y la posibilidad de trabajarlo desde el punto de vista de las sexualidades y de los géneros ya que nos constituimos como sujetos en una familia pero también en una sociedad determinada; y nuestros deseos e ideales están modelados por los valores de esa sociedad y también en relación a las representaciones sociales de la feminidad y la masculinidad. Ejemplos de estas tres perspectivas son: “la verdad, no lo pensé”. “eso es medio difícil”. “Son temas complicados”. “No son contenidos que la escuela debiera tocar”; “no me siento capacitada para eso...” o “estaría bueno trabajar las sensaciones que uno tiene sobre el cuerpo y cómo poder expresarlo en distintas materias” (E1/ENS3 y E7/ENS2, respectivamente). Las figuras retóricas como la metonimia también se hacen presentes en esta temática, como por ejemplo: “la escuela es estudio”; “los chicos deben solamente jugar” (E1/ENS3, E3/ENS3) o epítetos como “debería ser una escuela más vivencial” o “una escuela contenedora e integradora” (E6/ENS2, E7/ENS2). Pero si hay algo que las entrevistas movilizaron fue el hecho de pensar y repensar sobre aquello que muy pocas veces se dio la posibilidad de justamente “debatir” y de ser formado al respecto:

Uno de chiquito tiene cosas que desea y anhela tener. Trabajar estas cuestiones en el nivel primario creo que sería interesante. La verdad nunca me lo puse a pensar, uno planifica historia, geografía, lengua o matemática pero nunca me puse a pensar en el deseo, y menos en la elección del objeto sexual. Suena re loco. Pero estaría bueno para que los chicos vayan trabajando el querer a los demás, el propio cuerpo, su cuidado y el cuidar a los demás, supongo. Uf. Me resulta difícil pensarlo. Está bueno pero necesitaría más elementos, para opinar. Qué se yo... En el profesorado todavía no toqué estos temas y se me hace muy difícil responderte. (E1/ENS3)

Dictar estos temas queda en el imaginario colectivo como algo difícil de concretar. Que generan resistencias y necesidades de no involucramiento no sólo por lo situacional (las problemáticas y las necesidades de cada estudiante) sino también por lo contextual: directivos, familia, colegas. No obstante y ante la pregunta sobre educar desde el deseo ¿qué tipo de subjetividades contribuye a formar?, algunos consideran que tiene que ver con ayudar a formar personas que puedan expresar lo que sienten y lo que realmente aman. Con mirar de otra manera la realidad, sus situaciones dilemáticas; y educar por y para la afectividad, la libertad y la vida en general. Cuestiones todas ellas que evidencian posturas determinadas en sus testimoniantes: Se contribuiría a desarrollar “personalidades más flexibles”, “abiertas al diálogo”, “defensoras de lo que le gusta” y “expresivas de sus silencios, tristezas o alegrías” (E2/ENS3 y E7/E8/ENS2).

6.1.4. La Gramática Corporal. Desde sus comienzos la institución escolar circunscribió (¿circunscribe?) al cuerpo a la lógica de la dicotomía mente y cuerpo. Según Pateti (2007), la conformación del cuerpo institucionalizado se basa en dos posiciones fundamentales para comprender su significado y concepciones históricas acerca de su naturaleza. La primera posición corresponde al dualismo que presenta a un ser humano escindido en cuerpo/alma; carne/espíritu; o cuerpo/mente; y la una segunda posición, que refiere al monismo: o todo cuerpo o toda mente;

una mirada simplista y reduccionista del hombre. Por supuesto que este recorrido arqueológico, no permite entrever una tercera puesta en escena acerca del concepto de cuerpo: la unidualidad, concepción elaborada a partir de las ideas de Merleau - Ponty (1975, 1985), “totalidad viviente y actuante” que permite entender al cuerpo de manera compleja, como complementariedad entre el mundo subjetivo y el objetivo; como corporeidad (Trigo, 2000) y definido como la manifestación visible de lo invisible (Lytard, 1999, como se citó en Pateti, *ibídem*)⁹⁴.

La institución escolar contempla un cuerpo basado en la lógica mente/cuerpo, imposibilitando su manifestación integral: el olvido del cuerpo se manifiesta a partir de la reproducción de dos metáforas: la corporeidad fantasmática y la agnosognósica⁹⁵. De esta manera somos educados y portadores de ciertos discursos y prácticas que van reproduciendo la manera de ser y estar en el mundo. En este contexto, se ha contribuido a formar un escenario en el cual la superioridad de lo mental sobre lo corporal es significativo: por un lado, porque desde lo curricular se parcelan y se le da importancia a ciertos saberes en detrimento de otros; y por el otro, porque existen materias que se ocupan de la mente o del cuerpo, por separado y sin conexión.

Las/os estudiantes definen al cuerpo humano como “materia”, como “carne”. Lo consideran como el “soporte por el cual nos movilizamos y pensamos”. Por supuesto que también están quienes creen que “el cuerpo es espíritu”, que imparte emociones y sentimientos; y también “mente”, porque el ser humano “piensa y razona”, elabora pensamientos y lenguajes. Una cuestión que resulta significativa es que el cuerpo también es diferenciado a partir del género y sus adjetivaciones son elocuentes. Exponemos aquí como ejemplo otras posiciones:

El cuerpo es lo que somos... Las mujeres tenemos algunas cosas que nos diferencian de los hombres. De hecho, nosotras podemos embarazarnos y los varones, no. Esas cosas nos hacen distintos y pero tenemos también cosas parecidas: la cabeza, los brazos y las piernas, las manos (...) También nos diferenciamos por las formas, las maneras de caminar. En fin, hay muchas cosas iguales y distintas a la vez. (E1/ENS3)

Cada uno tiene su función. Que el hombre es distinto a la mujer... Que el hombre tiene pene y la mujer, vagina. Y que por eso existen parejas para tener hijos o no. Naturalmente tienen distintas formas y hacen cosas distintas. (E3/ENS3)

Para mí el cuerpo humano si bien tiene características universales, se diferencia uno del otro. Cada uno tiene sus necesidades, sus pensamientos y sentimientos. Cada uno tiene gustos y lo defino como lo que es, como nuestro envase y del cual cada uno tiene ganas de vestirlo, sentirlo a su propia manera. El cuerpo tiene que ver con el arte, porque también lo podemos tatuar, lo podemos pinchar (hacer piercing)... Es como escribir con las manos, es como pensar con la mente, es como sentir con el cuerpo. (E7/ENS2)

⁹⁴ La corporeidad como concepto de cuerpo vivido y protagonista, encuentra fundamento en el significado de dos palabras alemanas: *körper* alude al cuerpo objeto mientras que *leib* identifica el carácter vital, existencial, experiencial. La corporeidad es, entonces, el cuerpo protagonista de todo acto humano, visible e invisible (Pateti, 2007).

⁹⁵ La corporeidad fantasmática es la ausencia efectiva de las habilidades motrices, una corporeidad acorde con las exigencias curriculares, las cuales pautan las destrezas que debería poseer la persona, de acuerdo a su edad y el grado que cursa mientras que la corporeidad agnosognósica se refiere a la preconciencia de no poseer las habilidades y destrezas necesarias, por lo cual se evita el compromiso de afrontar experiencias educativas donde deba poner en juego tales capacidades, pues teme no remontar con éxito los retos del currículo. La agnosognosis es la corporeidad de la evitación, del escondite, la vergüenza, el temor (Pateti, *op. cit.*).

Con respecto a estos últimos tres testimonios, destacamos algunos conceptos de Coral-Díaz (2010) y decimos que desde la perspectiva de género, la cosmología del mundo está intrínsecamente atada a una realidad del cuerpo, a una "naturaleza" esencialista y sesgada. La dominación masculina es una característica asociada a las presuposiciones falocéntricas. Así, entonces, Bourdieu (2001) destaca que las construcciones sobre masculinidad y feminidad se escriben sobre el cuerpo, en la forma de máscaras sociales sobre las emociones, controles, posturas, formas de caminar. Cuestiones que enmarcan la fuerza superior de la masculinidad y la fragilidad física y emocional de lo femenino: La experiencia femenina ha sido jerarquizada y dominada en este binomio polarizado sujeto masculino neutro/feminidad; y la figura de la mujer se ha convertido en lo que los hombres no son en el entramado occidental del dualismo (Coral-Díaz, 2010). Por supuesto que desarticular estos legados patriarcales, implica redescubrir los cuerpos como espacios semánticos, como cuerpos que tienen algo para decir y sentir fuera de la normalización heterocéntrica: Ciertas/os estudiantes sostienen que son los hombres y las mujeres con las características convencionales lo que se espera de ellos; también están quienes dicen desafiar y a la vez ejercer libremente la corporalidad, sin tapujos, haciendo uso de una o diversas maneras de expresar la sexualidad y el género; de vestir y ejercer la moda, de llevar adelante la estética, el goce y el erotismo por medio de la imaginación, la fantasía o la estimulación sensorial.

Definir el cuerpo desde el punto de vista escolar se relaciona también con los sentidos y resignificaciones de las propias vivencias de las/os entrevistados. Los discursos se concentran en la "rigidez", en las posiciones "tipo militar"; en que el cuerpo debe ser "higiénico" y portar vestimenta acorde al lugar (cuestión que se ha flexibilizado en los últimos tiempos). En que tanto varones como mujeres poseen cualidades específicas y funciones distintas. Un cuerpo escasamente emocional y que debe realizar determinados movimientos, precisos y mecanizados; disciplinado "para trabajar, para estudiar y no para vivir" (E7/ENS2).

Al preguntárseles si consideran importante trabajar la corporalidad infantil y cuál/es sería/n su/s propósito/s pedagógicos, las respuestas tuvieron que ver con "el respeto de uno mismo y hacia los demás", con poder "enseñar a expresar el cuerpo" (aunque no supieron cómo; tratándose de un deseo más que de una propuesta concreta y fundamentada); "trabajar el cuerpo desde la educación física, para que coordinen los movimientos, para que puedan correr, desarrollarse; para que se muevan, jueguen y conozcan sus competencias y habilidades". También, un cuerpo que sea "responsable" y "consciente" en cuanto a la prevención de enfermedades y conductas sexuales pero también representativos de metáforas, metonimias y adjetivaciones basadas en los legados morales del patriarcado basados en la diferencia binaria de los géneros, y en la "maldad del acto y deseo sexual" impulsivo e instintivo. Las/os entrevistadas/os manifiestan respectivamente: "entonces hay que educar para que no pase eso... las violaciones" (haciendo referencia al vestirse "provocativamente"), "el cuerpo es sagrado"; "No todo es fuego, y si hay fuego primero tenés que saber prenderlo, ¿me entendés?"; "No hacer

todo apresurado”; “nosotras tenemos que cuidarnos más y valorar”, “no entregarse rápidamente”; “no somos como los animales en que todo tiene que hacerse ya”; “no tener relaciones porque sí. Formar pareja y a hacerla si hay amor, un verdadero amor” o “a mi hija la tengo más cortita, miró bien que hace o no... Con mi hijo, no hago lo mismo...” (E1/E2/E3/E4/ENS3, E6/E9/E10/ENS2).

Al reflexionar sobre cómo trabajarían las sexualidades y los géneros desde la corporalidad, se manifestaron cuestiones relacionadas con los medios de comunicación; los ideales de belleza, el tipo de vestimenta, la figura corporal y la cuestión de la identidad sexo-genérica. Cuestiones todas ellas vinculadas a los agentes de comunicación que pretenden aplicar distintas instancias reguladoras de lo sexual y de socializar una serie de creencias y valoraciones en la estructura social. Desde una mirada más esperanzadora, (E5/ENS3) y (E7/ENS2) concluyen:

Las publicidades hablan de cosas lindas, comprar autos lindos, celulares lindos, y tener cuerpos lindos. Pero eso es para la gente con dinero. La gente pobre o es flaca porque no tiene para comer o es gorda porque come pan o toma vino. Sí, hay muchos estereotipos y se podría trabajar el análisis de publicidad o películas que se vean estas cosas.

Este tema estaría muy bueno trabajarlo desde los medios y las TIC como dije. Desde el cine. Me parece que nos permite ver ciertas realidades y que la belleza depende del lugar desde donde se la mire, de la época, de la cultura... Lo mismo sucede con los colores, los cuerpos... Y por supuesto también trabajar desde los prejuicios sobre las juventudes, las sexualidades, la adultez.

Ante a estas ideas emergen también diversas expresiones que recuperan la historicidad de la cultura heteronormativa y patriarcal: a) “hoy por ahí todos van de jogging o jeans pero antes se iba con pollera o pantalón...” (E1/ENS3); b) “las más jóvenes deben ir a primer grado y las más veteranas a séptimo grado (sonríe)”, c) “Miráme, yo sé que quizá yo no atraigo... Quizá no es lo mismo un profe gorda que flaca, linda que fea” (E2/ENS3); d) “Habría que enseñar desde la estética” y e) “el cuidado del cuerpo para evitar burlas y discriminaciones” (E3/ENS3 y E4/ENS3); f) “los maestros son necesarios sobre todo con los chicos más grandes”... “enseñan mejor”; g) “hay maestras más sargentonas” o “maestros más... amanerados” (¿?). Sintagmas que se asocian a ciertas conductas y modelos establecidos en el formato escuela de la modernidad y que visualizan los estereotipos asociados a lo masculino y femenino.

Para finalizar, decimos que las subjetividades se construyen tanto individual como colectivamente, dependiendo a su vez del contexto histórico y sociocultural. En efecto y ante esa compleja relación, se articulan factores personales, psicosociales, representacionales, culturales... en un marco histórico que favorece el desarrollo de las identidades (sexuales, sociales, de grupos) y la construcción de la “mismidad”. Las/os entrevistadas/os son quienes dan significados a los cuerpos, posibilitando entrever, de esta manera, las representaciones y percepciones otorgadas a su vez por el contexto familiar fundamentalmente y escolar particularmente. En esta primera aproximación tienen una idea inconclusa; diríamos parcelada, fraccionada en cuerpo/alma;

carne/espíritu; o cerebro/mente; que por el momento imposibilita la creación de espacios y oportunidades para la realización de experiencias significativas con el cuerpo, para la deconstrucción de la idea que tenemos de él y su refundación emancipadora. En consecuencia, nuestra reflexión apunta que debemos fortalecer una verdadera educación sexual integral que no sólo reconozca a las sexualidades como diversas y posibles maneras de habitar el cuerpo sexuado, sino que promueva a los géneros como un conjunto de relaciones “corporizadas”, replanteando el concepto de cuerpo social hegemónico y abriendo la posibilidad de que cada persona constituya su subjetividad desde diferentes cuerpos: orgánico, erógeno, pulsional, social, político, imaginario y simbólico (Lavigne, 2012; Báez, 2015; González del Cerro, 2018; Scharagrodsky, 2007; Morgade, 2010; Ramos, 2018). Una educación sexual integral que, superado el sexismo, consolide los principios de la igualdad de género y de oportunidades.

6.1.5. El placer en lo Personal y en lo Educativo. En cuanto al placer también surgen ciertas concepciones y expresiones del orden moral, biológico, religioso y hasta conservador de la temática trabajada. El placer parecería que es un tema vedado también; que difícilmente pueda trabajarse en las escuelas: a) por un lado, porque existe un preconceito sobre el cual descansa la idea de que las/os niñas/os no tienen sexo; y en consecuencia para qué educar sobre el placer; b) por el otro, porque sería preferible educar desde el amor y el afecto ya que representaría metafóricamente a la familia, a la contención y al cuidado; mientras que el placer al libertinaje y la promiscuidad, a las acciones indecorosas.

Al igual que el deseo, las formas de pensar el placer tienen sus orígenes en los primeros pensadores del cristianismo y todavía hoy son representativas de la cultura occidental y nuestra propia educación erótico sentimental. En tal sentido, el placer que se asocia al pecado se contrapone a una única forma de amor como legítima: el amor romántico. En este tipo de amor no prima el “ardor sexual” donde el placer y la pasión podrían habitar (Giddens, 1992, como se citó en Kornblit, et al., 2013), sino en determinadas narrativas de amor ideal que encuentran en el matrimonio heterosexual la meta de completitud subjetiva y realización personal⁹⁶.

Una de las preguntas presentadas estuvo orientada a si fueron formadas/os por y para el placer; y si tuvieron la posibilidad de expresarlo y visibilizarlo. De manera general, las expresiones estuvieron ligadas a que jamás “tuvieron esa oportunidad”. Que “en las escuelas solamente se enseñaban y enseñan los contenidos de la materia tradicionales”; que son temas vedados como ocurre “en las familias, sobre todo tradicionales”. Quizá la única vez que se incorporó el concepto placer en las escuelas, tuvo que ver con la “lectura por placer”, específica de una materia –en este caso Prácticas del Lenguaje–; orientado a un aprendizaje académico pero no a una condición de vida relacionada con la manifestación corporal y sentimental. También

⁹⁶ El amor emerge como el catalizador que posibilita evitar las manifestaciones de las pulsiones de los impulsos sexuales y se sitúa así como una expresión pura, valorada, no contaminada por la carnalidad (Kornblit, et al., 2013).

manifiestan que esta temática tiene que ver con el ámbito de lo “privado”, con la “intimidad” y que por tal motivo, no debería ser trabajado en un espacio público:

Entrevistador: ¿Tuviste la oportunidad de expresar los placeres en tu trayectoria estudiantil? ¿Fuiste formado al respecto?

Entrevistado: ¿Placer? No, nunca con ese nombre. Por ahí estaba dentro de alguna materia. Pero en realidad nunca se nombró eso. No lo podía hablar en casa, y que no se hable en la escuela, era para mí algo natural.

Entrevistador: ¿Por qué es o crees que es algo “natural”?

Entrevistado: Yo en casa no lo hablé nunca. Y menos con mi padre. Va qué se yo, jamás se me hubiese ocurrido hacerlo y a él, tampoco. Con mi mamá, por ahí algo más pero no.

Entrevistador: ¿Desde qué campos imaginarios te han enseñado a practicarlos?

Entrevistado: Te vuelvo a repetir, no me han enseñado nada de eso. Yo misma fui aprendiendo a sentirlo y no sé si lo hago bien incluso.

Entrevistador: Desde el punto de vista educativo, ¿Por qué y para qué trabajarías las cuestiones de la afectividad con tus futuros alumnos?

Entrevistado: Me parece que la escuela no es un lugar para hacerlo...

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque no creo que tenga que enseñar todo. Está bueno lo de la ESI, enseñar cosas sobre los cuerpos, de las relaciones sexuales, pero nada más. (E2/ENS3)

Diferentes categorizaciones o adjetivaciones surgen sobre este tema: a) “Los niños no piensan en el sexo, deben jugar” (E3/ENS3); b) “Lo único que nos falta hablar es de placeres... Volvamos a las bases, y dejemos de hablar de todo”... “Así estamos... con todo respeto lo digo” (E5/ENS3); c) “Para eso vas a la escuela, para aprender a ser una buena persona y tener muchos conocimientos y buenos valores” (E8/ENS2); d) “Si vas a hablar de amor, podrían también hablar de las parejas, del respeto que deben tenerse y de luchar juntos por un proyecto en común” (E1/ENS3). Todas ideas que valorizan los legados transmitidos por la educación y la familia tradicional; y basados en una enseñanza más estricta sin tanta libertad hacen síntesis con la siguiente metonimia: “el orden es parte de la escuela” (E1/ENS3). Ahora bien, cuando se plantea la posibilidad de trabajar el placer en la escuela, los discursos se basan en el “afecto” que puede manifestar un docente a sus alumnas/os. Se plantea una educación inclusiva en cuanto a la posibilidad de hablar, de expresar emociones y sentimientos; pero evitando que los comentarios estén orientados a la sexualidad y al género (como si se tratase de cuestiones antagónicas): “Afectividad sí. Pero desde el punto de vista de lo relacional (amigos, esposos, parejas), del vínculo que deben mantener las personas. Llevarse bien, convivir con respeto y si hay afinidad, tratarse con afecto. Desde ese punto, desde la convivencia, me parece bien” (E5/ENS3); o “la afectividad... como generación de espacios de contención. Nada mejor que aprender a través del amor y sin depender tanto del trabajo esforzado, disciplinado y aburrido” (E8/ENS2).

Dentro del campo de la educación sexual existen cinco enfoques que según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004, como se citó en Castro, et al., 2017) son: 1) el enfoque moralista (religioso), 2) biológico (cuerpo), 3) afectivo erótico (procesos como amor, placer, etc.), 4) preventivo (ETS y embarazo) e 5)

integrador (derechos), que por supuesto en nuestra Ley Nacional N° 26.150/2006 también están contemplados para su difusión y tratamiento. Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación inciden en la formación de la identidad. Las emociones y los sentimientos en relación con la afectividad y las relaciones sexuales de los niñas/os no son para nada homogéneas y el camino hacia la identidad psicosexual de unos y otros es muy diverso. En tal sentido, es preciso encontrar los espacios de comunicación e intercambio para trabajar las diferencias y el respeto mutuo en y entre las infancias (López, 2009; Rathus, 2006). Hacer significativa la educación sexual positiva, implica hablar de las realidades y las necesidades, haciendo visibles las historias de vida y a fin de concebir el afecto y el cuidado desde un marco de respeto hacia los derechos humanos. No obstante, por el momento la escuela continúa siendo un espacio específicamente académico que promueve la alfabetización, la socialización y la formación del ciudadano a través del control y la disciplina, visibilizándose ciertos saberes y silenciándose otros. Entre esos “otros”, “trabajar por y para la búsqueda del placer, evitando el dolor y el sufrimiento”, “valorar la autopercepción y autoestima”, respetar la “intimidad propia y ajena”; o “rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, el abuso y la violencia sexual y genérica” (Edelstein, 2011; Faur, 2018), parecería no estar en los planes inmediatos de las/os futuras/os docentes.

6.1.6. Nociones sobre ser Hombre, Mujer o “Distinto” (Abyecto). El cuerpo es mucho más que una entidad biológica; es una construcción socio-cultural y como en toda relación de poder, existen resistencias y controles. Grandinetti (2011) realiza un diálogo entre Foucault (2002), Butler (2002) y Bourdieu (2000), y destaca las siguientes características corporales: los cuerpos son producidos por dispositivos de poder y por discursos que los constituyen como objetos. A su vez, el sexo no es algo dado, no pertenece al terreno de lo (pre)discursivo, de lo meramente natural sino que es constituido en prácticas en las que ciertas normas regulatorias son reiteradas (lo performativo) haciendo viables a los cuerpos, al mismo tiempo que los materializa. Por último, el cuerpo también es construido socialmente y a través de relaciones de dominación. En consecuencia, las diferencias materiales o anatómicas son productos de relaciones de sujeción que establecen los principios de diferenciación mismos y que funcionan como justificación naturalizante y garantía de las diferencias socialmente establecidas entre los sexos. Hasta aquí, parecería que en términos binarios, se piensa al género que responde al modelo heterosexual: varón y mujer. No obstante, lo invisible, la resistencia, aquello que no “encaja” en el orden establecido, en el mundo contemporáneo se hace presente, tiene voz y ejerce el derecho a ser, manifestarse y sentir la corporalidad desde la libertad. Desde lo abyecto, una identidad queer que desafía el discurso biológico y se aleja de lo que la sociedad espera de esa anatomía. (Kramer, 2011; Kosofsky Sedgwick, 2002; Scott, 2012; Rubín, 2012; Fausto-Sterling, 2019).

Los discursos y los saberes sobre esta temática tienden a confirmar el régimen de verdad sobre lo heteronormativo: ser hombre o ser mujer es entendido como aquel que tiene “testículos”

o aquella que tiene “tetas grandes y vagina” (E1/ENS3); también como aquel que tiene “pelo corto (y) la mujer pelo largo. Los que tienen “barba” en contraposición a “un mujer sin vello” (E4/ENS3). También desde una perspectiva performativa, aquellos que poseen roles y funciones diferenciadas según el género:

A ver, el hombre y la mujer se unen para procrear. El hombre tiene algunas características como las mujeres otras. Uno es el que sale a trabajar, la mujer también; pero, y no sé cómo decirlo, es el que lleva las cosas de la casa... O sea, hace dos años, que mi papá se separó de mi mamá, pero él sigue aportando cosas y mi mamá, es ama de casa. (E2/ENS3)

El hombre es el que trabaja para sostener una familia, es ver a mi papá. Y la mujer, sobre todo, a una mamá que se preocupa por la familia, o la nena que está junto a la mamá para ayudar... Y los varones, son más “quilomberos” (gesticula). (E6/ENS2)

Las adjetivaciones sobre la división de roles y funciones también se complementan con las distintas maneras de ser hombre y mujer: “Los hombres y las mujeres son lo que son. Son lo que vemos. Somos distintos, algunos tienen más fuerza y otros, son distintos, más delicados, digamos. Acá (se refiere a la escuela normal) son más sumisos, más tranquilos...” (E5/ENS3); “algunos practican deportes y otros, artes”... “existe diversidad y distintas maneras de ser. Lo mismo pasa con las mujeres; las refinadas y las varoniles” (E2/ENS3).

Nos dirigimos también al terreno de lo abyecto, al de las distintas expresiones sobre las sexualidades y los géneros. Al campo de la intersexualidad diversa (en el cual existen diferentes configuraciones anatómicas a partir de la combinación de los genitales) y al de las identidades de género heterogéneas, aunque algunas/os estudiantes no se animen a definir lo “distinto” y a la “intersexualidad”⁹⁷. Otros intentan llegar a una conceptualización al respecto y consideran que 1) “es algo que alguien quiere ser pero que naturalmente no lo es”... “transformarse en algo en que no nació así” (E4/ENS3); 2) en “todo aquello (que) transforman la idea de lo que es ser hombre o mujer” (E9/ENS2); 3) aquel que los define “como lo “mixto”, y que transgrede las normas” (E6/ENS2); o 5) quien, desde una mirada más esperanzadora, lo reconoce como un “ser y ejercerse de diferentes maneras, practicando la libertad de elegir y de ser parte de esa elección” (E7/ENS2). Otras expresiones en profundidad reflejan:

Ser hombre tiene que ver casi siempre con lo rudo, el trabajo y la mujer con la maternidad o aquellas que son más luchadoras; también existen otros tipos de hombres o mujeres, ¿no? Acá tenemos algunos compañeros que son gays o lesbianas, por ejemplo; Y todos aquello “distinto”, tiene que ver con quienes no quieren ser hombres o mujeres. O aquellos que quieren cambiar de sexo porque no se identifican con su actual cuerpo. Existen muchas posibilidades de ser. (E3/ENS3)

Justamente el finde lo charlaba con amigos. Yo soy de la idea de que hay varones y mujeres. Naturalmente somos así. Hombre es quien posee, eh...pene y la mujer, obviamente no. Obviamente, que existen también otras maneras de ser o... expresar las

⁹⁷ La medicina, observando los genitales, divide sexualmente, a hombres y mujeres. Toda sexualidad disidente es patológica: en tal sentido, aquellos cuerpos que tienen ambos sexos o distintas combinaciones y tamaños de genitales, son considerados hemafróditas.

ganas de cómo querés ser o con quien querés estar. Lo demás, es quien le gusta lo otro o no (silencio)... ¿Se entendió esto último? Por ahí no le gusta nada. (E8/ENS2)

Estos ejemplos evidencian las formas de conocer que nos sujetaron y modelaron activamente nuestras subjetividades. El modo en cómo la tradición y los discursos/saberes heteronormativos fueron anclando las ideas sobre la división sexual y la configuración de ciertas ideas al respecto. Más allá de un reconocido ideal de igualdad entre la mujer y el hombre, también existen elementos emergentes que tienen que ver con que el hombre es más tenaz; con que la mujer representa la contención y rol materno; con que, como vimos en apartados anteriores, tal o cual “se concentra más en el estudio” o que las mujeres “son aplicadas a diferencia de los varones que son más un “tiro al aire””. Y en cuanto a lo “distinto”, lo abyecto (Butler, 2002), tiene que ver más que nada con aquel que no quiere ser lo que “naturalmente” es. Salvo algunos ejemplos, la idea de cambio en cuanto a las subjetividades y la elección de una sexualidad libre no están reconocidas explícitamente. Se aceptan pero dentro de un marco en el cual lo físico y lo sexual corresponden al mundo esencial y biológico. Lejos todavía estamos de la desconstrucción y confrontación de las hegemonías patriarcales abriendo los interrogantes sobre lo instalado e imaginando caminos alternativos (Carosio, 2014, como se citó en Báez, 2019, p. 223).

Al preguntárseles sobre la importancia de trabajar sobre estos significados en la escuela primaria, por lo general se reconoce la necesidad de reflexionar sobre las diferencias y las elecciones personales; destacando el concepto de libertad para poder hacerlo. No obstante, también prevalece su resistencia debido no sólo a los preconceptos culturales arraigados en las/os estudiantes sino también a la oposición que ejercerían las familias o el personal directivo de las escuelas. A su vez, por el desconocimiento sobre conceptos como transexualidad, intersexualidad, contrasexualidad, abyecto, entre otras definiciones: “Y... me tendría que interiorizar, habría que estudiar su manera de pensar” (E3/ENS3). Por otro lado, surgen preconceptos que, impiden trabajar la temática reflexivamente y que tienda al cambio real sobre las prácticas sexuales:

Entrevistador: ¿A qué te referís con qué cosas son buenas y malas...?

Entrevistado: Y que a que hay gente que no quiere ser lo que es...

Entrevistador: ¿Y eso es algo bueno o malo?

Entrevistado: Y... no sé... quise decir algunas personas no están conformes...

Entrevistador: ¿Podrías ampliar la idea sobre hay gente que no quiere ser lo que es?

Entrevistado: Y que hay gente que no quiere su cuerpo. Entonces tiene que transformarlo, lo que naturalmente es (...) Y seguramente los chicos los van a ver y se van a burlar.

Entrevistador: ¿Por qué crees anticipadamente que se van a burlar?

Entrevistado: Porque no es algo que están acostumbrados a ver. Sería algo chocante para mí, para ellos, para los padres. Me parece que no estamos preparados. (E5/ENS3)

Instalada está la idea de los dos sexos exclusivamente: macho y hembra y su diferenciación según los roles y las funciones. En cuanto a la inclusión de las identidades sexuales, algunos discursos se relacionan con el buen recibimiento a los dos sexos en particular (y sólo “dos”): “A nosotras nos reciben bien. También a los varones. Los dos sexos son bienvenidos. Lo

demás, ni idea”. Algunos afirman la importancia de los “dos sexos fundamentales” para el trabajo docente mientras que otros defienden el lado femenino de la docencia: “Hay más mujeres en el profesorado... Yo no veo mujeres obreras; y en educación las maestras somos más contenedoras” (E4/ENS3). También existen adjetivaciones orientadas, por medio de sus propios prejuicios, a la siguiente afirmación: “Y estaría bueno para ver que todos no somos iguales y también para ver qué cosas son buenas y cuáles malas”; conceptualizando como “cosa mala” a la gente que no quiere ser lo que es. Por último, surgen ideas acotadas en cuanto a la pluralidad de elección. Es decir, se reconocen en los discursos y saberes, la figura del varón, de la mujer y del homosexual. Empero, no se mencionan otras maneras de ser, sentir y ejercer las sexualidades. Por ejemplo, (E6/ENS2) sostiene al respecto: “Y está bueno. Para que vean que hay gente de todo tipo. Que están, como te dije, los varones, las mujeres y también los gays”.

Durante más de un siglo, las instituciones modernas necesitaron proyectar cuerpos que sean productivos, responsables, dóciles y respetuosos de la normativa. En el caso escolar, cuerpos que sean homogeneizados y rutinizados, a través de la disciplina y el control. No sólo el discurso moral concientiza al futuro ciudadano de la conducta civilizada en el ámbito público como privado; sino también el discurso médico, que a su vez, organiza distintos hábitos de higiene, de alimentos, de relación sexual y social. Sin términos medios, o se ejercen comportamientos éticos y morales; o peligrosos e indecentes (Puiggros, 1996; Laporte, 1989). Por supuesto que el discurso escolar contribuyó a que se genere todo un proceso de estereotipación corporal a través de la fisiología, de la psicología experimental, de la criminología y de la antropología física. Proceso que a su vez contribuyó a que las cuestiones afectivas quedasen reducidas a la más mínima expresión, por supuesto heterosexual; y confinando a las sexualidades y géneros disidentes del conocimiento cis-heteropatriarcal al espacio de la discreción, del secreto. Actualmente y en cuanto a la normativa curricular, se fue perdiendo importancia la preocupación por distinguir y diferenciar las actividades de niños y niñas (Palamidessi, 2000) o de establecer controles rígidos a la corporalidad y sexualidad. No obstante ello, las investigaciones académicas contemporáneas señalan que el currículo oculto y/o nulo continúa (re)produciendo discursos, estereotipos y procesos binarios de generización altamente jerarquizados (Maceira Ochoa, 2005)⁹⁸.

5.2. Análisis e Interpretación de las Entrevistas

Detenernos en los “macro-discursos”, por medio de una mirada crítica, nos permitió reconocer que el lenguaje institucional está impregnado de ideología; que es parte del mundo

⁹⁸ Reconocer al maestro de grado como “profesor” y a la maestra de grado como “señorita” es una manera de construir una gramática corporal sexuada. También cuando, en un pasado muy reciente, las instituciones escolares utilizaban a) los registros de asistencia en los cuales designaban, por orden alfabético, primero a los varones (v) y luego a las mujeres (m); y se solicitaba la “profesión” de los padres, no así en el caso de las madres; b) cuando se designaban colores (azul para varones y rosa para mujeres), actividades, asignaturas, ejercicios, vestimentas, espacios de juego o tiempos, según la condición sexual. Un punto a tener en cuenta son las clases de Educación Física diferenciadas por sexos en el nivel secundario que continúa marcando el sexismo en educación.

social y constituye saberes cuyas condiciones de producción crean campos específicos de discursos dominantes que luego pasan a ser interiorizados por el individuo. En este contexto, las perspectivas biologicistas, instrumentales hasta incluso moralistas de la sexualidad aparecen como hegemónicas dejando de lado aspectos humanos, sociales, culturales, económicos y políticos. Desde un punto de vista subjetivo y singular, el análisis conversacional (el de los micro-discursos), nos facilitó el acceso a ciertas figuras retóricas (metáforas, sinécdoques, ironías, entre otras), aseveraciones, adjetivaciones o axiomas simples que expresan visiones normativas de la modernidad acerca de lo sexual como así también una suerte de inhibición o represión hacia ciertos temas (el sexo, la sexualidad, el género, la corporalidad, el placer, el deseo, el objeto sexual y la necesidad de expresarlo en un contexto institucional) como si lo “forcluido” (Lacan, 1984) estuviese condenado a lo “inenarrable” o a lo “invisible. Por otro lado, las narraciones subjetivas reconocen la falta de formación en cuanto a la ESI, y que las experiencias personales y sociales como así también el consumo de los contenidos que ofertan los medios de comunicación y las redes sociales les han brindado mayores conocimientos al respecto. Como primera aproximación, podemos argüir que la Ley de ESI, las sexualidades y los géneros contemplan un abanico de perspectivas polisémicas; y son las/os entrevistadas/os quienes dejan entrever en sus narrativas el legado de los macro-discursos heteronormativos como así también matices y porosidades en sus micro-discursos que suelen torsionar los regímenes de verdades hegemónicos, cuestión que no sólo refleja posiciones sesgadas y acotadas ante ciertas temáticas sino también contradicciones, hipérboles y tropos; tensiones, temporalidades y significados singulares (Sepúlveda, 2019).

5.3. Conclusiones Parciales

Las/os testimoniante de la ENS N° 2 -si bien no recuerdan en profundidad lo establecido en la Ley N° 26.150/ME/2006 y su Programa Nacional de ESI-, argumentan su carácter transdisciplinario basado en sus dimensiones biológica, psicológica, social, jurídica y cultural; además de reconocer la cuestión de la violencia de género, los femicidios, los DD. HH. y la libertad de elección sexual. Por otro lado, identifican a los movimientos sociales como precursores en cuanto al reconocimiento de las minorías sexuales, de las personas como sujetos de derecho, y que la E.S.I. se legisló en la misma época de la Ley de Educación Nacional (contexto político en el cual se reconoce la diversidad y la inclusión educativa). Sostienen que de animarse, trabajarían el aspecto biológico de la sexualidad y la prevención de las enfermedades porque son más factibles de encontrarse en los manuales escolares. En el caso de la ENS N° 3, las/os respondientes dejan asentado no conocer los contenidos de la ESI, aunque han escuchado hablar sobre su injerencia en cuanto a las cuestiones del cuerpo y la salud sexual. Son más taxativas/os al definir que no se sienten capacitadas/os para hacerlo o porque no lo conversaron de chicas/os en sus casas o porque no es una temática de interés. Una visión compartida se relaciona con no haber tenido

educación sexual en sus trayectorias escolares; y que por lo general era considerada un “contenido tabú”. Coinciden en asociarla a la diferenciación sexual de actividades en las clases de Educación Física o en el estudio corporal y genital en Ciencias Naturales o Biología.

Con respecto a las sexualidades y los géneros, las/os estudiantes de ambas instituciones no se animan a dar una definición al respecto. Argumentan que no son temas que lo conversen todos los días, cuestión que genera cierto retraimiento o timidez. En el caso de la ENS N° 2, sostienen que dichas conceptualizaciones son difíciles de determinar y sobre todo sin haber cursado el taller de ESI. Sin embargo, surgen posiciones particulares que reconocen a las sexualidades como una cuestión de identidades, sentimientos y particularmente de elecciones y gustos; y que los géneros son una construcción social y que están relacionados a “cómo nos definen; cómo quieren que seamos y también, qué quieren que hagamos” (E7/ENS2). A su vez, la cuestión de los estereotipos y ciertos patrones de conductas sexuales. Según las/os estudiantes de la ENS N° 3, son temas “complicados para su entendimiento” (E4/ENS3), prejuiciosos o que simplemente se refieren a lo corporal. En efecto, la idea del sexo biológico y la cuestión heteronormativa continúan trazando mapas y recorridos conceptuales y discursivos.

En cuanto a la gramática corporal, las/os estudiantes definen al cuerpo humano como “materia”, como “carne”. Lo consideran como el soporte por el cual nos movilizamos. Por supuesto que también están quienes creen que el cuerpo además es espíritu, que imparte emociones y sentimientos; y también mente, porque el ser humano elabora pensamientos y lenguajes. Ante estas características, las/os testimoniantes de la ENS N° 2 y 3, se basan en ideas que están relacionadas con un cuerpo institucionalizado; sujetado; rígido que hace alusión a las posiciones militares; al deber ser higiénico; y sobre todo, representante de la figura del varón y de la mujer, con cualidades específicas y funciones distintas para cada uno de ellos. También existen posiciones marcadas en cuanto a la educación corporal. En cuanto a la ENS N° 2, se sostiene una educación corporal basada en el respeto y en el cuidado; en el reconocimiento de uno mismo y de los demás; o en una educación emocional que permita reconocer al ser humano como una unicidad, como un todo que piensa, siente y actúa; y que se aleja de una escuela que forma únicamente “para trabajar, para estudiar (y no para vivir)” (E9/ENS2). Con respecto a la ENS N° 3, se sugiere una formación más estricta, en cierto sentido, moral, orientada al cuidado y a la prevención de embarazos (E1/ENS3, E2/ENS3, E3/ENS3, E6/ENS2).

Al abordar en las entrevistas algunas nociones que poseen las/os estudiantes del magisterio acerca de las economías de los deseos y de las elecciones de los objetos sexuales, nos encontramos con cierto asombro cuando planteamos la temática y la necesidad de no profundizar por cuestiones de pudor y vergüenza. Es más, en reiteradas ocasiones se manifiestan por “no saber qué decir”; que “jamás pensaron en hablar de estos temas”, sobre todo porque nunca lo trataron en ninguno de los niveles educativos transitados (E1/ENS3, E6/ENS2). Por último, dejamos asentado que no se hizo mención a la idea de cosificación; asociar a la mujer como un objeto de

consumo y expresiones que tuvieran que ver con resaltar los atributos físicos e ideales de belleza ante el menosprecio de sus capacidades esenciales. Acerca del placer también surgen ciertas concepciones y expresiones del orden moral, biológico, religioso y hasta conservador de la temática trabajada, sobre todo en las/os representantes de la ENS N° 3: “Los niños no piensan en el sexo, deben jugar” (E3/ENS3). El placer parecería que es un tema vedado también; que difícilmente pueda trabajarse en las escuelas: a) por un lado y como vimos, porque existe un preconceito sobre el cual descansa la idea de que las/os niñas/os no tienen sexo; y en consecuencia para qué educar sobre el placer; b) por el otro, porque sería preferible educar desde el amor y el afecto ya que representaría metafóricamente a la familia, a la contención y al cuidado; mientras que el placer al libertinaje y la promiscuidad, a las acciones indecorosas. En la ENS N° 2, se plantea una educación inclusiva en cuanto a la posibilidad de hablar, de expresar emociones y sentimientos; una formación basada en la afectividad pero evitando que los comentarios estén orientados a la sexualidad y al género; y específicamente acerca de los placeres (como si se tratase de cuestiones antagónicas): “Podremos trabajar la contención, el afecto e incluso el amor, pero dudo sobre el placer... al otro día, tengo al director y a los padres en la escuela” (E9/ENS2).

Ser varón o ser mujer es entendido como aquel que tiene “testículos” o aquella que tiene “tetas grandes y vagina” (E1/ENS3). Lo asocian a la idea de lo natural y biológico que comprendería dos sexos exclusivamente: modelo binario, arbitrario y reduccionista con su consiguiente diferenciación según los roles y las funciones. En cuanto a lo abyecto, reconocen que existen distintas elecciones, identidades diversas en cuanto a las maneras de vivir la sexualidad y el género. No obstante, para referirse concretamente a la manifestación emancipadora de la singularidad corporal hacen mención exclusivamente a gays y lesbianas. Por ejemplo, algunos estudiantes aluden a que “es algo que alguien quiere ser pero que naturalmente no lo es (ya que) el sexo nos define” (E4/ENS3); o la manifestación de “chicos amanerados y chicas varoniles” además de una versión “mixta” del asunto (E6/ENS2).

Llegamos a la conclusión parcial de que las clases socioeconómicas y los géneros están en estrecho vínculo. Que quienes participan de sectores medios se expresan de manera más diversa y abstracta, utilizando gran variedad de recursos gramaticales más figuras retóricas, de aquellos que pertenecen a sectores medios-bajos. Sostenemos que en las/os estudiantes de la ENS N° 2 se observa un uso contextual del lenguaje y de adecuación mayor ante las situaciones vivenciales de exposición e intercambio de creencias, saberes o percepciones. Las argumentaciones del lenguaje y habla formal resultan ser significativas; y con mayor grado de descripción, fundamentos y basados en códigos elaborados que facilitan el acceso a significados universalistas. En cambio, las expresiones vertidas por las/os representantes del anexo Lugano, son pausadas, destinando silencios entre frase y frase; evidenciando saberes básicos además de alternar el habla formal con la informal que depende, en parte, del contexto cultural y situacional del cual forman parte.

Capítulo VII

Hacia Nuevas Miradas y Conceptualizaciones acerca de las Sexualidades y los Géneros

7. Análisis de los Discursos y Saberes de las/os Estudiantes luego de Cursar el Taller

En el presente capítulo nos proponemos establecer una mirada comparativa sobre saberes y discursos de las/os estudiantes sobre sexualidades y géneros; y si la propuesta del taller de ESI posibilitó replantear ciertas concepciones que se tenían sobre la educación sexual integral, la cuestión corporal y la mirada que se tiene sobre la relación entre erotismo y prácticas educativas. A continuación, dejamos asentado que el programa de estudios de la ENS N° 2 se basa en los siguientes ejes conceptuales: a) concepto de biopolítica en las instituciones y el establecimiento de la noción de prácticas discursivas transmisoras de creencias y actitudes desde la naturalización de matrices de pensamiento a lo largo de la historia de la sexualidad; b) abordaje del paradigma de la heteronormatividad, como producción histórica, política y económica. Los dispositivos de desigualación y la tensión existente entre subjetividad y política; c) las identidades modernas y la noción de transgéneros como construcciones sociales. Aproximaciones a las concepciones moralistas, eróticas, biologicistas, mecanicistas, patológicas, integrales y dialógica concientizadoras. Y estrategias docentes para trabajar con la diversidad a partir de la revisión de sus propias creencias además de las propuestas de recursos didácticos para abordar la ESI en las escuelas primarias. Por último, d) el estudio de las prácticas sexuales pregenitales y genitales que se presentan como grandes problemas sociales especialmente durante la pubertad y adolescencia: la violencia sexual, la no planificación familiar, el descuido por los métodos anticonceptivos y de prevención de ETS. En cuanto a la propuesta de la ENS N° 3, sus unidades refieren a: 1) la Ley Nacional N° 26.150 y Ley N° 2.110 de la CABA Su marco legal nacional e internacional. La historia de la Sexualidad y los Derechos Humanos; 2) las características y dimensiones de la sexualidad. Los estereotipos de género. Mandatos socioculturales, modelos e ideales. Sexualidad y medios de comunicación; y 3) la promoción y cuidado de la salud. Conocimiento del cuerpo y cambios corporales. Salud sexual y reproductiva además de los métodos anticonceptivos, prevención de ITS, VIH Sida.

7.1.1. El Abordaje de la ESI desde una Visión Personal. Las/os estudiantes sostienen que es fundamental la ESI ya que aborda ejes temáticos como la “autopercepción y autoestima”; a su vez, la “aceptación de uno mismo, del otro y el respeto a las diferencias”; o los “estados de ánimos como las alegrías, las tristezas, los enojos”. A modo de ejemplo, dejamos asentados algunos testimonios: “A la mayoría de la gente de mi edad, nos decían qué bueno: uno nace nena o nena, y nada más...” pero lo importante es que uno viva “tal cual como uno se sienta... si te sentís mujer, hombre; si sos mujer y te sentís hombre; si sos hombre y te sentís mujer; o si no

querés sentir nada también...”. Lo significativo es trabajar el derecho que tienen los niños a preservar su identidad... el cuidado del cuerpo, que nadie te toque sin tu consentimiento” y “el poder manifestar alegrías, deseos además de las perspectivas de género” (E3/E1/ENS3).

Por otro lado, se hace hincapié en la existencia de una generación de niñas/os que llegan a la escuela con otros saberes y planteos; con inquietudes y expectativas novedosas; con ganas de expresar sus sentires, decires y haceres. En tal sentido, desde ese lugar hay que trabajar la ESI, teniendo en cuenta la propia realidad existencial y su complejidad. Para (E6/ENS2), trabajar la ESI dando clases de “Johnson and Johnson no sirve para nada” porque solamente se concentra en “la temática de la reproducción”. Y concluye: “la ESI es algo más que eso, tiene que ver con nuestra sociedad, conductas y maneras de pensar y ejercer la sexualidad”; en consecuencia, con “educar para la libertad”. La ESI implementa un cambio radical en cuanto a la manera de representar el mundo y las personas, ya que se visibilizan ciertos problemas como “el machismo” o la “discriminación sexual”. Inclusive “la necesidad de trabajar lo bueno, lo placentero; de expresar lo que uno siente o desea, cuestión que la escuela mixta no lo exponía y la educación inclusiva y de la diversidad, sí” (E7/E10/E9/ENS2). Otras concepciones aluden a la necesidad de: a) “educar para la libertad y la creatividad”; b) “para trabajar el cuerpo, su cuidado y salud” y c) “enseñar a los alumnos acerca de la violencia y el abuso sexual; concientizándolos” (E5/E1/ENS3). Otros sostienen que:

d) Los chicos deben cuidar y conocer su propio cuerpo. Entender lo íntimo y lo privado. Y respetar los ajenos (...) Hay una nueva generación de niños que deben ser conscientes de sus derechos (...) y si nosotros no estamos formados, tampoco hay respaldo para ninguno de esos chicos. Más allá de la ley, lo importante es que se implemente en todos sus sentidos, porque es amplia y debemos estar preparados para enseñar a vivir. Que exista la ley, no quiere decir que la implementemos. Necesitamos de nuestro accionar, que la escuela lo proponga y que los padres también la acepten. Si no, es imposible, se transforma en un “como sí”. (E6/ENS2)

e) Porque hay que concientizar a todos los alumnos sobre temáticas que eran tabú, que de eso no se habla y hoy sí hay que hablarlas. Hoy hay que ponerse a hablar de esas cosas... que en un futuro va a traer muchos cambios en la sociedad y va a solucionar un montón de problemas que se veían antes, como el tema del sexo, la violencia de género... Pero también el vivir la sexualidad libremente y con responsabilidad. (E7/ENS2)

Ante el discurso pedagógico que establece lo dicho y lo no dicho⁹⁹, se argumenta que:

Y bueno, me parece que desde la escuela es importante que se aborden estos temas, como el de la sexualidad, porque no sabemos con qué ideología vienen las personas desde su lugar... hogar. Y yo creo que se puede hacer mucho, aunque sea hablando. Y más teniendo en cuenta que se ha callado mucho. Ya poder hablarlo es muy importante. Creo que ya es bastante ya que por mucho tiempo no pudo hacerse. (E4/ENS3)

⁹⁹ Ver Subirats y Brullet, op. cit., p. 149.

Se remarca la cuestión del contexto social. Y que la propuesta puede favorecer el tratamiento de temáticas sobre la riqueza-pobreza, la salud mental, la violencia y las emociones:

Bueno... (piensa, pausa) que hay un montón de chicos que van a la escuela pública que provienen de espacios vulnerables (silencio)...y la verdad no se trata sobre estos temas: de cuidar la salud, porque para mí la ESI implica un montón de conocimientos, la salud corporal, mental, emocional. Estos ejes no se tocan en estos espacios vulnerables; implementar esto sería darles herramientas para el futuro. Por eso es importante trabajar la E.S.I. en la escuela (...) A mí me toca de cerca, yo vivo en un barrio vulnerable, yo sé lo que es no tener nada, ni siquiera un baño o comodidades básicas. Entonces, se podría trabajar también la violencia y mucho las emociones, no sabemos manejarlas y todo se canaliza en lo violento. (E5/ENS3)

Ante tanta violencia, la escuela podría trabajar las emociones desde un punto de vista positivo. La violencia debería ser canalizada desde otro lugar, a través del deporte, por ejemplo, y buscarle el lado bueno de las emociones, el expresar la alegría, haciendo el bien al otro, ser solidario. (E1/ENS3)

Yo creo que la ESI debe trabajarse en todas las escuelas. No importa si son de clases altas, medias o bajas. Por supuesto que las realidades son distintas. Particularmente, crecí en una familia donde no faltó nada. Tuve lo que necesité, espacios para mí sólo, televisión, comodidades; (piensa) hasta una biblioteca. Una familia con estudios y en la cual, las actividades se hacen de manera conjunta sin importar si sos varón o mujer. Pero hay otras personas que no tienen nada de lo que tuve y qué le vas a pedir, que reflexione sobre ¿las sexualidades y los géneros? Primero, empezá por sus propias vidas, sus angustias, temores y sueños. Desde ahí trabajaría la ESI... La ESI aborda la violencia, pero ojo... violencia es que todos vivan en una casilla; sin heladera o estufa. Hay realidades que transforman las vidas pero para mal. (E9/ENS2)

Los contextos socio-económicos y situacionales van configurando y constituyendo posiciones subjetivas de las personas en cuanto a las condiciones de vida y las maneras de ejercer el pensamiento. La estructura familiar, ambiental y habitacional puede incidir en los discursos, prácticas y saberes en general. Además del capital económico que una familia puede heredar a sus hijos, el capital cultural (Bourdieu y Passeron, 2008) cumple una función significativa no sólo desde el punto de vista objetivo y tangible (biblioteca, libros, enciclopedias; hoy computadoras y artefactos tecnológicos varios) sino también en cuanto a la conformación de una serie de esquemas de percepción, ideas, valores y hábitos, que reforzados por el capital sexual (Britzman, 1995) pueden favorecer a desarticular la norma heterocentrada o caso contrario, afianzarla. Para finalizar, la estructura patriarcal y machista de algunos sectores sociales sigue instalada en los hogares con lo cual se concluye que existen brechas generacionales, de géneros y aspiracionales:

Entrevistador: ¿Por qué me decís que te resulta difícil practica la Ley de ESI?

Entrevistado: Y porque a veces siento que está escrito por gente bien, por intelectuales.

Entrevistador: ¿Entonces?

Entrevistado: Lo que quiero decir es que donde vivo la realidad es otra; hay mucha violencia, machismo y las necesidades cada vez son más. Entonces, la vida se hace difícil y esta información se nos escapa. Ojo, es muy interesante pero cuando llego a casa, las mujeres deben obedecer al marido, a veces sufren violencia (no en todos los casos); te

imponen hacer distintas cosas (no sé si me explico...). Hay otras realidades y pensamientos, digamos. Yo tengo la suerte de estudiar pero muchas amigas tienen ganas y no pueden, la vida les pasa por encima.

Entrevistador: ¿Podrías decirnos algo más sobre “otros códigos” y “otras realidades”?

Entrevistado: Y lo que te dije, se vive de otra manera. No tenemos muchas cosas materiales y en casa no se habla de esto. Las cosas están dadas de otra manera, bajo otros mandatos y maneras de entender las relaciones sociales, sexuales. Si hay algo que me interesaría trabajar de la ESI, es el tema de la salud sexual, porque existen casos de abusos y eso sí me preocupa. Estos temas se ven y viven cotidianamente. (E2/ENS3)

En los talleres de ESI se trabajaron los siguientes contenidos: en el caso de la ENS N° 2, puntualmente los lineamientos de la Ley N° 2.110 (CABA), la subjetividad y la identidad sexo-genérica mientras que en el Anexo de la ENS N° 3, la Ley Nacional N° 26.150, su marco legal nacional e internacional y la sexualidad vinculada a su historia y a los derechos humanos. A su vez, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes (2005) derogando la anterior Ley de Patronato de Menores (1919); la Ley de Identidad de Género (2012), la Ley de Capacitación Obligatoria en Género (Ley Micaela, 2019), entre otras. Según las/os estudiantes de ambos normales “los derechos humanos son universales”; son “normas” que tienen que ver con la “dignidad” de las personas, además de ser indivisibles e interdependientes (E7/ENS2//E5/ENS3). Tienen que ver con “su reconocimiento y protección” y con “la con la “necesidad de vivir en un ambiente libre de expresión física, emocional, sexual, política, cultural y de género” (E4/ENS3//E10/ENS2).

Amnistía Internacional (2020) sostiene que respetar los DD. HH. permite crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivan dignamente en un entorno de libertad, justicia y paz¹⁰⁰. Por supuesto que la ESI, entre tantos ejes y aristas a tratar, menciona que tanto las niñeces como las juventudes tienen derecho a: 1) recibir información sobre el desarrollo y ejercicio de la sexualidad, 2) estudiar y analizar críticamente los mensajes mediáticos y de las redes sociales acerca de las sexualidades, 3) conocer la diversidad sexual como así también denunciar todo tipo de violencia sexual; y 4) preservar la dignidad e integridad física; siempre contemplando el contexto sociohistórico y cultural y la singularidad de cada situación dilemática, respetando la pluralidad de las/os estudiantes como sujetos de derecho. Particularmente, los derechos sexuales y reproductivos son reconocidos como derechos humanos básicos y, por lo tanto inalienables, integrales e indivisibles; tan importantes como el derecho a la salud, a la calidad de vida y a la libertad (con los cuales están directamente relacionados). Resultaría productivo aplicar posibles líneas de abordaje que apunten al tratamiento de la Ley de ESI N° 26.150 y Ley de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género N° 27.234. Recordemos que esta última normativa establece las bases para que todos los

¹⁰⁰ La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París en 1948 (siglo XX), tras el tremendo impacto de la Segunda Guerra Mundial. Y reflexionar sobre este punto en particular, implica referenciar derechos y obligaciones inherentes a todos los seres humanos y que no hacen distinción de género, nacionalidad, lugar de residencia, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, edad, partido político o condición socio-cultural o económica.

establecimientos educativos del país, de nivel primario, secundario y terciario realicen jornadas y reflexionen sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (afectivas o sexuales) más conductas de imposición sobre los derechos de otras/os, con el objetivo de que las/os estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a trabajar y transformar las emociones negativas (como la ira, el desprecio y el asco). El campo analítico es diverso; y dependiendo de la problemática a tratar en la escuela, pueden abordarse distintos enfoques de manera transversal o específica.

Fundamentalmente las/os estudiantes de la ENS N° 2 reconocen la posibilidad de fundar una escuela abierta que promueva la discusión y tratamiento de conocimientos y contenidos femeninos (además de los masculinos) que surjan como disruptivos a los legados tradicionales, y como generadores de nuevas maneras de entender la educación sexual integral. De “ejercer la ciudadanía”, de reconocer a sus integrantes como “sujetos de derechos”; y de generar conocimientos que enriquezcan, desde la perspectiva e “igualdad de género”, las experiencias individuales y sociales de los seres humanos; otorgando también voz a otras identidades “excéntricas”, “no binarias”; sujetos singulares que “sientan la posibilidad de ejercer... (las) sexualidades sin rendirles cuentas a nadie” (E6/E8/E10/E7/ENS2). En definitiva, una educación que parte del principio de la igualdad de género y de la no discriminación por razón de sexo:

Yo que soy joven, tengo 20 años, fui criada en un ambiente más conservador. Por supuesto que no hablábamos de sexualidad ni mucho menos. Debíamos, eso pienso yo ahora, aparentar, ser correctos y parecer una linda familia. Pero teníamos muchos problemas, nuestros vínculos no eran los mejores... Desde la escuela es importante que se toquen estos temas: hablar de sexualidad, de la igualdad de género; de tu identidad; de nuestros deseos y qué quiero de mí experimentar, porque todo esto te identifica, te hace salir de lo estructurado; de lo que está bien en el hombre o mujer. También lo relacionado con las normativas... por ejemplo la Ley del Aborto o creo Micaela. (E9/ENS2)

Al preguntárseles sobre qué hechos sobre sexualidades y géneros les llama la atención en el profesorado, señalan, por lo general, que es un espacio realmente democrático e igualitario. Aluden a la feminilización (Yannoulas, 1996) en los niveles inicial y primario aunque, en este último, haya acrecentado la matrícula de varones. Particularmente también están quienes sostienen que han sufrido hechos de discriminación entre sus pares, cuando despectivamente algunos compañeros refieren a las maestras de nivel inicial como “medio boludas” o “pavotas”; o “cuando se quieren sobrepasar por el sólo hecho de ser varón” (E2/E3/ENS3). Otra cuestión que surge de los talleres corresponde a las temáticas referidas a la violencia física o simbólica:

Hay profesores varones que a las mujeres las callaba, les bajaba la nota por cualquier cosa pero a los varones no... Sí a mí me pasó lamentablemente... con ciertos compañeros tuve experiencias feas. Hace un tiempo tuve un incendio en casa. Hay un compañero que se acercó al grupo de estudiantes para ayudar y se acercó a mí porque era electricista y venía a casa a arreglarme cosas. Se empezó a hacerse el amigo, se acercó a mí; me alejaba de

otras personas, y me hacía comentarios como, cuando yo le amamantaba a mi nena más chica y me decía algo como: bueno si vos le das la teta adelante mío tengo derecho a mirar, yo soy hombre y miro. Me hacía comentarios irónicos y no sabía si me hacía chistes hasta tal punto que hubo forcejeos, y eso fue feo. Lo llamativo es que este pibe milita por los derechos de la mujer y hace diez años que estudia. El papá de las nenas, que es violento y por lo cual me separé, también militaba por esos derechos... Gracias al taller, sé que existe la Ley de Protección...de Violencia contra las Mujeres. Que tenemos distintas organizaciones, ministerios y secretarías para hacer la denuncia. Somos sujetos de derecho y como tales debemos respetar y ser respetados. Nadie debe violentarnos como así tampoco nosotros hacer lo mismo. Ese el límite. (E6/ENS2)

Otras expresiones que circulan tienen que ver también con la corporalidad y los modos de vestir, destacando que cada espacio o situación amerita estar de una manera y no de otra; que no todo da igual y que tener en cuenta estas cuestiones de “protocolo” no te hace ni más ni menos defensora de la igualdad entre las personas. Una estudiante sostiene al respecto: “...Hay cosas en las que no estoy acostumbrada... Quizá me ha pasado de entrar al profesorado y que las chicas cursen con medias de Red y un mini short y un top y verlo como que es re natural...”, pero más allá de la libertad de expresión y de vestirse como uno desea, manifiesta que hay que estar a la altura de las circunstancias: “Yo usaba medias de red en danza y no para estudiar... y no lo digo por el lado de taparse, ni mucho menos” (E6/ENS2). Otros testimonios son: a) “No lo veo mal ir a estudiar con la ropa que te gusta. Lo que vale es estudiar, y si te van a mirar tienen que hacerlo por lo que sabés no por cómo te vestís”; b) “La ropa y el cuerpo no definen nada. Uno es libre de ejercerlos como quiera. Vestirse bien o mal, no define si sos buena persona, si sabés más o menos, si sos violento o pacífico; c) “Yo sí creo que la ropa marca posiciones. Sos docente, uno mismo tiene que revindicar la profesión, desde lo que uno sabe y desde cómo uno se viste. Me parece muy bien diferenciarse positivamente” (E7/E9/ENS2//E2/ENS3).

Con respecto a estos últimos testimonios, decimos que tanto la ENS N° 2 como la ENS N° 3, poseen “códigos de vestimenta” particulares; que preparan el cuerpo para salir al mundo social, dotándolo de sentido e identidad (Faccia, 2019); y que la manera de expresar la moda vestimentaria o la estética corporal varía en el uso de las prendas y los adornos. De acuerdo a lo que pudimos observar en las dos instituciones y teniendo en cuenta el análisis teórico realizado por la especialista Dussel (2003b), sostenemos que, por lo general, las/os estudiantes de la ENS N° 2 van a la escuela con ropas de uso cotidiano, con aritos y tatuajes, jeans y/o zapatillas, como si estuviesen “desafiando” a aquella “gramática escolar” del uniforme como símbolo de austeridad y homogeneidad del siglo XIX y XX¹⁰¹, pero también como si interpelasen una

¹⁰¹ La idea de uniformar a los niños proviene de las escuelas de caridad y lasallanas en los siglos XVII y XVIII, pero tuvo un espaldarazo definitivo en las propuestas de la Revolución Francesa, que intentó abolir las diferencias entre castas y sectores sociales igualando la vestimenta de niños y adultos (Dussel, 2003b). A finales del siglo XIX, sin embargo, Sarmiento y otros líderes educativos no suscribieron a esta práctica, con la convicción de que una vestimenta obligatoria excluiría antes que incluiría a muchos niños, y comportaría una erogación que muchas familias pobres no estaban en condiciones de realizar. Es de sospechar también que la oposición a la educación religiosa, del cual el uniforme estolado era un símbolo, jugó un papel importante en el rechazo a la uniformización de los escolares. A pesar de esta prohibición de exigir una vestimenta especial, que se hizo explícita en los reglamentos para la escuela primaria, la cuestión del vestuario adquirió relevancia como parte de las tareas “civilizadoras” y modernizadoras de la escuela. El uniforme daba, y aún da, un sentido de pertenencia y de comunidad que ayudó a la expansión del sistema educativo en la

vestimenta decisoria de las fronteras entre los géneros. Actualmente los estilos de vestir se consideran más relajados, menos rígidos y físicamente menos constrictivos; se usan prendas informales y los códigos genéricos no parecen tan restrictivos como antes (Entwistle, 2002, como se citó en Faccia, 2019), volviéndose también significativa la ropa sin género, también conocida como unisex, multisex o asex. No obstante, están también quienes sostienen que debe haber un cierto decoro, que no todo vale y que la escuela es un espacio de formación y que por tal motivo, merece respeto y la aplicación de “códigos aceptables” de convivencia y de prácticas vestimentarias, que a su vez establecen ciertas jerarquías socioculturales (E2/ENS3 y E6/ENS2).

En el taller de ESI de la ENS N° 3, se trabajó el contenido “género y sexualidad”. Se analizaron sus significados pero sobre todo, las características ligadas a los roles y funciones que se les otorgan a los varones y las mujeres. Sobre cuestiones específicamente de géneros, algunas/os entrevistadas/os hacen mención a la educación primaria o secundaria; y por ejemplo destacan la formación en filas (en los patios antes del inicio de los actos o de entrar a las aulas): se refiere a cuando “la maestra separaba por sexo”, dejando pasar primero a “las chicas, y luego los varones”; el hecho de “tomar asistencia y que los varones estuviesen en primer lugar del registro de asistencia” o en “asociar más con la higiene a las chicas y con la suciedad a los chicos” (E4/E1/E2/ENS3). Para finalizar, también está quien argumenta que se educó en un ámbito de equidad y que jamás vivió una situación en la cual “le hagan sentir menos por ser mujer” o “por ser un varón que no le gusta jugar al fútbol” (E5/ENS3//E8/ENS2). Otros discursos refieren a ciertos “generolectos”, temática trabajada en el taller de ESI de la ENS N° 2, que siguen instalados en el inconsciente social y que se infieren en las percepciones de las/os propias/os entrevistadas/os. Al preguntárseles sobre cómo se imaginan que va a ser la relación con sus futuras/os alumnas/os, responden que “las chicas son más cariñosas, te ayudan más... participan más en clase”; que “los varones salen al recreo, juegan al fútbol y no te escuchan” (E8/E9/ENS2).

Otro contenido trabajado en los talleres de ESI de ambas instituciones es “el feminismo”; un concepto recurrente, que circula en los discursos y que merece un punto aparte. Se destaca la importancia de su aparición como movimiento histórico y heterogéneo que abarca los campos políticos, culturales, económicos, sociales; como espacio de encuentro y discusión sobre temáticas que tienen que ver con la igualdad de derechos entre los géneros; con el modo libre de pensar y actuar de manera independiente, con el “empoderamiento” y “sororidad” en un “contexto de discriminación sexual y violencia patriarcal” (E2/ENS3//E7/ENS2). Y en este punto podríamos decir que la mayoría de las/os estudiantes lo reivindica ya que representa la lucha por la visibilización y la transformación de las formas de opresión, dominación, segregación, violencia y autoritarismo machista sobre las mujeres (Luceri, 2018; Barrancos, 2018; Valcárcel, 2000; Sau,

Argentina. Recién en 1915, la maestra porteña Matilde Filgueiras decidió la utilización de un uniforme escolar para evitar las diferencias entre la vestimenta estudiantil de familias modestas y los de buen pasar. De todas formas, la aprobación oficial se concretó el 01/11/1919, en la 1era Presidencia de H. Yrigoyen, y recién en 1942, el uso del guardapolvo blanco se convirtió en obligatorio.

2000; De Miguel, 2007; Zafra, 2013). No obstante, también existen otras voces que, con ciertos matices, van marcando en el “acto comunicativo” posturas alternativas, puntos híbridos “entre lo que debería ser y lo que es realmente”. Por un lado, se considera al “lenguaje inclusivo” como una manera autoritaria y determinista sobre ciertas formas de pensamiento y expresión. Para (E6/ENS2), el uso de la “e” termina siendo una obligación porque no parte de una discusión y negociación: “... me molesta cuando me lo obligan... cuando la profesora me dice maestres y yo digo maestras y maestros. Me gusta cuando me respetan... seguir pensando como quiero. Porque si no se termina imponiendo y excluyendo”. Por otro lado, emerge la postura narrativa que reivindica al feminismo pero con ciertos matices:

Yo lo que a veces creo es que, ojo yo reivindico la ideología del feminismo, para mi tiene muy poca empatía, y están generando un rechazo por parte de la sociedad, a eso súmale a los medios que también participan en ese rechazo. Yo no estoy viendo bien, que no soy yo sino la sociedad, que por no estar de acuerdo, batallan, lo mismo que con el lenguaje, y está bien dar la batalla gramatical del lenguaje pero creo que hay que enfocarse hacia las leyes y para que la justicia trabaje para que no haya femicidios (...) Y el feminismo no trabaja contra eso y ponen mucha energía sobre qué es el lenguaje inclusivo y se la agarran con aquellas personas que hicieron un chiste machista y que todavía no tuvo el tiempo de de-construirse. La energía no la están focalizando. (E7/ENS2)

Luego de cursar el taller de ESI, las miradas que tenían sobre la educación sexual ya no se centran únicamente sobre los temas relativos al acto sexual, la menstruación, reproducción, prevención (uso del diu). Quienes recibieron educación religiosa, comentan que se evitaba hablar del tema, o en el mejor de los casos, se hacía referencia de la reproducción: “Sí, se hacía hincapié en el amor (romántico), en la pareja estable y en la fidelidad por parte de los miembros de la pareja” -la entrevistada no menciona la palabra matrimonio-. La cuestión moral también era otro eje utilizado en su formación, forjando un modelo de afectividad el cual se enraizaba la idea de los vínculos monogámicos y las “relaciones estables” y “resistentes a toda dificultad” (E3/ENS3/E2/ENS2). Por ejemplo, (E1/ENS3) sostiene que fue educada según el siguiente precepto: si estás enamorado, estás enamorado hacia una y única persona, y no podés sentir atracción por otra persona... los celos son una prueba de amor también”. No obstante, algunas/os estudiantes rehúyen al concepto de “esposa” (porque “no está atad(o) a nadie”) y sostienen la palabra “compañero” o en el mejor de los casos “pareja” además de las “relaciones más libres, menos estructuradas” (E9/E6/ENS2).

Por supuesto que el eje sobre la salud sexual, no se agota en cuestiones estrictamente biomédicas; y su tratamiento puede incluir otras aristas como por ejemplo: “la afectividad” y “la contención” porque no incluir los aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano, sería caer en un modo de reduccionismo que no se condice con la perspectiva integral de la sexualidad: “Por ejemplo, el tema del HIV habría que concientizarlo aún más, pero sin caer en la discriminación”; “enfermedades sexuales como

gonorrea o blenorragia también deberían estudiarse... hablar del forro”; y comprender que “podemos amar protegiéndonos” (testimonios de estudiantes de ambos normales). La afectividad parte de una experiencia y convivencia con el otro; es un campo de promoción y desarrollo de actitudes y comportamientos basados en el respeto, la solidaridad y el cuidado. Un encuentro entre personas en el cual se entrelazan distintos derechos y actuaciones con consentimiento. Vínculos positivos que favorecen conocer-nos: conocer-me y conocer-la/lo.

Por otro lado, se reconocen también cuestiones ligadas a “las normativas” y al “ejercicio de la ciudadanía”: en los talleres se pone en práctica el diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula, en la escuela o en la sociedad en general; y a través del cual se manifiestan prejuicios contra varones, mujeres, inter, trans, gays, lesbianas deteriorando las relaciones interpersonales o la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales.

Con respecto a la actualidad, se analizan nociones relativas a la “subjetividad”, las “identidades genéricas”; los “femicidios”, la “cosificación de la mujer” y el “abuso y maltrato infantil”. Con respecto al femicidio y la cosificación de la mujer, sostenemos que en este tipo de violencia de género se encuentra anclado en la desigualdad social vivida por las mujeres respecto de los hombres y que la muerte violenta de una mujer se produce, por el hecho de ser mujer y por tener cuerpo de mujer. Femicidio que también refiere a la falta de acciones centradas en la prevención, atención y garantía de los derechos para las mujeres y la negligencia institucional para investigar cada caso e imponer penas de acuerdo con la gravedad de los hechos y sus circunstancias de género, más allá de la existencia de programas y normativas estatales que garanticen la vida, la libertad y el cuidado de ellas¹⁰²; como así también devela el odio arraigado en racismos, prejuicios de clase y actos de xenofobia. Estudiantes de la ENS N° 2, se manifestaron sobre “cómo la sociedad machista promueve la desvalorización de las mujeres”, su “cosificación o violencia física/simbólica por medio de las instituciones, las familias o las industrias culturales”. A su vez, “desde ciertas actitudes y acciones que si bien no ejercen maltrato corporal, generan efectos negativos de manera simbólica, digamos, psíquica” (E8/E9E6/ENS2) mientras que estudiantes de la ENS N° 3, sobre “el abuso sexual hacia las niñas”; “que es más común de lo que uno cree y que son las mismas madres las que callan, siendo cómplices” (E1/E4/ENS3). Lo que nos hace pensar que esta sociedad continúa anclada en una estructura patriarcal de sometimiento de género, y en la cual la manifestación del femicidio (inclusive maltratos y abusos sexuales) es la expresión más extrema de la violencia contra la mujer.

La familia también es un tema que no escapa a las/os estudiantes: las/os testimoniantes de la ENS N° 2 hacen referencia a sus distintos tipos, aceptando e identificándose con algunos de ellos. Sobre este punto en particular, además de la familia nuclear, hacemos referencia a 1) la

¹⁰² Por ejemplo, la Ley de Femicidio y Crímenes de Odio (Ley 26.791/2012), que modifica el Art. N° 80 del Código Penal incorporando expresamente como agravante cuando el homicidio lo fuera en base a la orientación sexual, identidad de género o su expresión.

familia extensa que incluye otros integrantes consanguíneos como tíos o abuelos; 2) la familia monoparental compuesta por un único progenitor, bien sea la madre o el padre, y uno o varios hijos; 3) la familia binuclear o ensamblada cuando uno o varios miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores; 4) la familia de padres separados, 5) la familia multinuclear compuesta por la familia nuclear y por personas sin parentesco; 6) la familia unipersonal; 7) la familia DINK integradas por parejas sin hijos, que posponen o renuncian a la maternidad/paternidad; 8) la familia LAT (Living Apart Together) que se trata de parejas que tienen una relación seria y estable pero no comparten domicilio; y 9) la familia homoparental que hace referencia a parejas del mismo género (dos hombres o dos mujeres) con o sin hijos. Algunos testimonios al respecto: “Sinceramente, viendo los tipos de familias y su diversidad, me encuadra más la idea de una familia no tradicional, lejos está en mí reconocer una familia donde el papá fume pipa leyendo el diario y la mamá, trabajando en la cocina” (E10/ENS2); “De hecho yo convivo con mi novia y pensamos en algún momento tener hijes” (relato de una estudiante mujer). Por su parte, algunos representantes de la ENS N° 3 se basan más en la idea de la familia tradicional: “yo tengo ganas de formar una familia; me encantaría casarme, tener un marido e hijos por más que mi experiencia familiar no haya sido la misma” (E2/ENS3).

Ahora bien, cuando se les preguntó sobre cómo trabajarían la ESI en el nivel primario, las respuestas se basan en la libertad de expresión; es decir, a la necesidad de hacer visibles los temas tabú y a poder manifestarlos. Panorama que permite expresar sentimientos y emociones sobre el cuerpo puntualmente y deconstruir un axioma intocable hasta la actualidad: la correspondencia género, genitalidad y orientación sexual. Por otro lado, se insiste en la falta de capacitación para dar ciertos temas, aunque a la hora de trabajar los contenidos, destacan, como recursos educativos, la utilización y el análisis de ciertas películas, noticias, publicidades. Por último, se hace referencia a la creación de propuestas de ESI que partan de las inquietudes y expectativas estudiantiles, de un clima agradable que tenga que “ver con cómo se sienten los alumnos”, “qué conocimientos tienen y trabajar a partir de allí” y sin dar más “de la información que ellos precisan”. Partir de sus intereses y “responder lo que ellos preguntan” (E5/ENS3).

Más allá de haber cursado el taller de ESI, cuando se propone una reflexión sobre educar la sexualidad de manera integral, las expresiones vertidas varían desde el punto de vista ideológico. Por un lado, tienen que ver con “no caer en esto de un lugar binario, de lo masculino y desde lo femenino” o con aforismos como “no hay justicia sin igualdad” o “la igualdad de género debe ser un hecho” (E6/E7/ENS2). Que el campo de posibilidad es aún mayor, “que lo plural debe convivir con nosotros”; que “resulta necesario incluir bibliografías, documentos o literaturas que hablen de estas cosas”; como así también “invitar a personas que hayan vivido transformaciones en el cuerpo”. En definitiva, con fomentar espacios de reflexión en los cuales la realidad social sea la protagonista y la vocera de las distintas manifestaciones sexogenéricas. Por otro lado y contrariamente, con revalorizar una educación enciclopedista y centrada en la ciencia

y la moral. Con recuperar una “visión más humanística” de la educación sexual; y orientada más a cuestiones que tienen que ver con “la familia y los valores”. Con un “volver a las fuentes”; “a lo que alguna vez hizo que la sociedad sea un poco organizada y respetuosa de los demás” (E4/E1/ENS3). En ningún momento se menciona a la tradición religiosa judeocristiana.

Como cierre del presente apartado, sostenemos que la Ley de ESI presenta sentidos contrapuestos que hacen referencia, por un lado, a lo significativo que es en cuanto al marcado corrimiento de las convenciones del sexar representadas por las diferencias sexuales como así también el reconocimiento del movimiento feminista, los derechos humanos y sexuales. Pero por otro lado, a añoranzas por una educación tradicional, en la cual los valores, la familia y lo científico sean los pilares fundamentales de la sociedad; y que a su vez rechazan el carácter “autoritario” del feminismo como así también a la “imposición” del lenguaje inclusivo¹⁰³.

7.1.2. Sexualidades y Géneros: Conceptualizaciones. Reconocer estas particularidades y diferencias entre conceptos necesita de un período de formación, a través del cual el estudio, la investigación y la discusión promuevan saberes específicos sobre las temáticas abordadas. Según las/os estudiantes, el taller de ESI trabaja estas cuestiones aunque las tres horas semanales de un cuatrimestre, impiden profundizar ejes y contenidos. Concretamente, consideran que se necesita no sólo de mayor carga horaria y de otras materias relacionadas a la ESI, sino también un mayor compromiso por parte de algunas/os docentes para que pueda ser abordada desde un punto de vista transversal: según las percepciones de nuestras/os entrevistadas/os, continúa siendo un tema difícil de discutir ya que generan centros de tensión o resistencia además de interpelar “los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personales en tanto cuerpos sexuados” (Morgade, 2016, p. 79). La siguiente reflexión representa lo expuesto:

Me parece un desafío más que ahora estoy por finalizar la carrera. Es un desafío, porque si bien tuvimos un taller, es insuficiente, por ser cuatrimestral y tener tres horas. No es suficiente para formarnos... Se nos dice que es transversal pero se hace poco. Hay como un sí, se hace planificaciones pero no se trabaja bien, es algo más por arriba, como que tuvieron ESI pero no. Yo creo que no estoy formada, debería seguir estudiando, conocer más, perfeccionarme pero desde el profesorado, no me siento preparada para hacer algo transversal o específico como nos piden. (E2/ENS3)

A diferencia de nuestras/os entrevistadas/os noveles del Capítulo VI, las conceptualizaciones se acercan más a cuestiones estrictamente académicas de la ESI. Saberes que son parte de un campo en construcción pero también en disputa en el cual se encuentran las voces y las experiencias, la posibilidad de rupturas epistemológicas, teóricas y didácticas que, parafraseando a Fainsod y Morgade (2011), no sólo cuestionan la división académica de las

¹⁰³ Sin dudas, estas cuestiones seguirán generando debates y distintas reflexiones en el ámbito educativo en general y en los talleres de ESI en particular; y festejamos que así sea ya que en definitiva, de eso se trata: de sumar voces y de re-interpelar los mandatos sociales, de corregir las teorías y las prácticas que sean necesarias; y de discutir sobre qué proyecto de sociedad a futuro queremos.

ciencias sino que también resignifican y potencian el propio concepto de formación a través del cual la enseñanza se presenta como problema político (en el que los contenidos y la experiencia forman un todo escindible). A modo de ejemplo, ciertas/os estudiantes exponen diferentes maneras de entender las temáticas trabajadas en el presente apartado:

La sexualidad es un concepto amplio, complejo, que engloba todo lo que tiene que ver con las personas. Los derechos que tenemos, son un montón de cosas de comportamientos sociales; mientras que el género tiene que ver cómo nos autopercebimos. (E1/ENS3)

La sexualidad tiene que ver más que con lo biológico, con el sentir del cuerpo humano. No sé si solo el sexo, sino el tema de los sentimientos más otras cosas. También a nivel de género, las elecciones entran. El género es cómo uno se siente ser. (E5/ENS3)

Ambos conceptos se definen “como algo que una persona puede elegir”... recalcar la “elección libre”... Existen múltiples elecciones de como sentirse desde el género y de qué manera expresar la sexualidad (aunque eso es más íntimo). Acá vemos muchas mujeres, hombres, gays y lesbianas; y está todo bien. (E4/ENS3)

Otras/os entrevistadas/os consideran que ambos conceptos refieren al contexto sociohistórico y cultural en el cual uno nace y que condicionan maneras de ser y sentir, tornándose necesaria la urgente atención sobre ciertas intertextualidades, que expresan un ir y venir de legados y conductas que son difíciles de erradicar: “Por ejemplo, para mí la sexualidad tiene que ver con los modos de ejercerla, con las maneras de vincularse con los demás. El género es una construcción socio –cultural, que determina qué es ser hombre o mujer” (E10/ENS2). Por medio de adjetivaciones nominales, también asocian al género con cuestiones fundamentalmente biológicas aunque circulan, a su vez, impresiones que se acercan más a lo esperable y lo decible:

Entrevistado: El género es con el órgano reproductor en que nacés; es como volver al momento del nacimiento y en cual te dicen: sos hombre o sos mujer. La sexualidad sería la identidad de cada uno. Es más interno, con cómo te sentís vos, con cómo te identificas, y el género sería una cuestión más biológica...

Entrevistador: No te parece que al género deberíamos también asignarle cuestiones que tienen que ver con las expresiones, los roles y las funciones.

Entrevistado: ¿Sabés que sí? Si bien el sexo tiene que ver con ciertas características corporales, a partir de ahí empezamos a darles otras características de cómo deberían ser las personas, los varones y las mujeres. Sí, sí, es una construcción te diría cultural (sonríe).

Entrevistador: ¿algo más que agregar con respecto al género?

Entrevistado: Sí, que también tiene que ver con otras identidades, con otras maneras de ser y elegir cómo querer ser; por ejemplo, el transgénero sería un caso.

Entrevistador: ¿Y qué sería el transgénero?

Entrevistado: Aquel que no se identifica con el género con el cual le dieron al nacer. (E6/ENS2)

Si bien se trata de una cuestión y entramado cultural, continúan existiendo expresiones asociadas a lo biológico, innato o esencial o a una diversidad que hace referencia a determinadas expresiones sexo-genéricas (particularmente a la mujer, al varón, a los gays, las lesbianas; y al transgénero). Observamos que las identidades femeninas y masculinas pueden estar sujetas a los

modos en cómo percibamos y nos autopercebamos sexualmente; a los legados patriarcales, a las utopías del cambio y la igualdad o a una mixtura entre ambas direcciones teóricas¹⁰⁴. En el mundo contemporáneo accedemos a distintas maneras culturales de eliminar los fantasmas indeseables de la homosexualidad (Faur, 2020) u otras “contrasexualidades” (Preciado, 2002). En consecuencia, las posibilidades de acción y práctica dependerán de la manera en que nos auto-reconozcamos y valoremos sin importar las percepciones convencionales y simbólicas “permitidas”. Según Borisonik y Bocca (2018), hablar de diversidad sexual implica dar sentido y visibilidad a emociones, sentimientos, expresiones eróticas e identidades que de otra manera se mantendrían ocultas. Implica desarticular estructuras binarias y derribar pánicos sexuales y sus legados represivos (Daich, 2013). La idea está planteada y al parecer los propósitos de los talleres de ESI y las intenciones estudiantiles se dirigen hacia esa dirección.

7.1.3. La Economía del Deseo y la Elección del Objeto Sexual. Derribando un mito recurrente en las/os estudiantes, y que refiere a que en la infancia no existe la sexualidad, argüimos todo lo contrario, que la sexualidad humana comienza en la infancia y además se caracteriza por no ser reductible a los modos genitales articulados por la diferencia de los sexos. Este primer tiempo de la sexualidad tiene que ver con el autoerotismo y el narcisismo (y ligada a los progenitores asimétricamente) mientras que a medida que crecemos entramos en un segundo tiempo orientado a la subordinación de las pulsiones y de la elección de un objeto generacional simétrico; y finalizamos en un tercer tiempo, en el cual se definen las identificaciones secundarias que hacen a las instancias ideales y a la posición subjetiva y deseante (Bleichmar, 1999, como se citó en Woloski, et al., 2017). Todas las personas son sexuadas, es decir, tienen un cuerpo sexuado en lo femenino, masculino o abyecto. El sexo (el cuerpo sexuado) y la sexualidad van unidos; y tienen que ver con el placer, la comunicación y el intercambio afectivo; con el desarrollo integral de las personas. En cuanto a la diferencia sexual, se hace referencia al sentido y al significado, libre y singular, que cada cual le da al hecho de nacer siendo de un sexo o de otro¹⁰⁵.

En los talleres de ESI se hizo hincapié en que las emociones y los sentimientos son posibles de ser trabajados en las escuelas. La institución escolar es un lugar donde se produce la socialización, la interrelación personal, y en el cual las/os chicas/os / jóvenes forjan su carácter afectivo fuera del entorno familiar. En consecuencia, crear espacios para conocer, conocerse y

¹⁰⁴ Entre sus múltiples definiciones, la percepción tiene que ver con las prácticas de selección y elaboración simbólica de la experiencia ambiental y sensible que determinan lo que socialmente está permitido percibir; con cómo nos enseñaron, a través de creencias y valoraciones, a actuar y sentir en el mundo de determinada manera; a través de demarcaciones sociales que determinan rangos de sensaciones, sobre el margen de posibilidades físico-corporales (Vargas Malgarejo, 1994).

¹⁰⁵ Es la manera en que cada cual le da significado a su sexualidad; por eso y a diferencia del sexismo, no es algo que nos viene dado y que es para siempre. Existen múltiples formas de ser, sentir y desear, mientras que la sexuación es la elección inconsciente donde se establecen relaciones del sujeto con su goce, amor y deseo (Lacan, s/f; como se citó en Fariás, 2013). Para finalizar, la identidad sexual es el producto de una síntesis del conjunto de identificaciones, en clave de registro narcisista y se refiere a lo que el sujeto “siente que es”, mientras que la elección de objeto se ubicaría en la coordenada del registro objetual y de las determinaciones del deseo inconsciente. El interjuego entre identificación y elección de objeto es constante, complejo y cambiante. Cuando hablamos de identidad sexual no se trata de algo dado antes o después del nacimiento, sino que implica un proceso de construcción complejo que llevará al sujeto a tomar una posición ante la elección de objeto (Woloski, et al., op.cit.; Preciado, 2002).

reconocerse; para establecer vínculos sociales y afectivos sería un aporte significativo para trabajar la ESI. Sobre todo, en el caso de las/os futuras/os docentes ya que formarse al respecto no sólo enriquece el aspecto personal sino también el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan educar para la vida, para las relaciones interpersonales y la expresión de las pasiones y los sentires, sin prejuicios y estigmatizaciones: “Cuando las clases del taller generan acercamientos y reconocimientos entre unos y otros, (...) las maneras de trabajar y comprender la ESI se hace mucho más fácil e interesante. Sobre todo, porque el clima que se genera es cálido y muy colaborativo”. “(...) la ESI nos moviliza a crecer como personas, a conocernos y expresarnos con palabras, con los gestos, y con las miradas” (E8/ENS2//E1/ENS3).

Las expectativas que las/os docentes mantienen respecto de ambos géneros son distintas y la asignación de tareas fuera de la relación propiamente instructiva se encuentran habitualmente sesgadas por los estereotipos sexuales. Los discursos institucionales y esas perspectivas suelen influir en las conductas, en los rendimientos y en las maneras de pensar de las/os estudiantes (Rist, 2000; Van Route, 2011). En tal sentido, creemos conveniente resaltar que el desarrollo intelectual de estos últimos resulta en gran medida una respuesta a las representaciones de sus profesoras/es y la manera en que estas mismas proyecciones se transmiten (Rosenthal y Jacobson, 1992). Exponemos un extracto de una de las entrevistas realizadas:

Entrevistador: Cuestiones como las emociones y los sentimientos, ¿Son posibles trabajarlas en las escuelas? Si es así, ¿por qué?

Entrevistado: Desde mi experiencia se me hizo posible pero tengo una contradicción enorme que me generó el profesorado. Y por el otro lado tengo una profesora de Prácticas del Lenguaje que me dijo que no sería posible trabajar las emociones con los chicos, porque los puede confundir, porque los chicos deben experimentar y no guiarlos; otra profesora me dijo que está buenísimo trabajar las emociones. Y ahí me descolocó...

Entrevistador: El arte tiene que ver con las emociones y los sentimientos; la literatura lo mismo, el teatro también... ¿Te animarías a tomar partido por alguna de las posiciones?

Entrevistado: Puede ser que haya libros que no se presten, también. Pero hay un cuento titulado el Hueco, que tiene que ver con un chico que tiene un hueco adentro porque un ser querido se va. El hueco en un principio le duele y luego, después empieza a jugar y termina sintiendo y luego diciendo que nunca volvería ser el mismo sin ese hueco; y termina re feliz. Con lo que me dijo la profesora me mató, que nunca trabaje con “El Emocionario”, es un libro que los chicos durante las lecturas pueden atravesar distintas emociones, y que no sólo pasan por una. Está bueno porque establece que uno puede pasar por varias emociones, o por una por día. Pero me dijo “¡es lo peor que podés hacer! Y me dio miedo.

Entrevistador: Pero ahora, que vas a ser maestra, ¿qué harías?

Entrevistado: Hasta no saber si realmente se puede trabajar o no, no lo trabajaría. (E6/ENS2)

El “Emocionario” describe una cuestión fundamental y que es muy común desde el punto de vista formativo. Las/os docentes, a través de la cultura institucional, sus dispositivos discursivos, y gramáticas curriculares, construyen una cierta imagen del “estudiante ideal”, muchas veces relacionada con las clases sociales y también desde el punto de vista sexogenérico

(Bourdieu-Passeron, 2002; Bernstein, 2000; Dunne y Gazeley, 2008). Por supuesto que las prácticas interpersonales e intrasubjetivas (Weiss, 2011) se complementan y son las/os estudiantes, quienes a través de sus propias interacciones (que incluyen negociaciones, discusiones, aceptaciones y rechazos) con el entorno social, reciben, moldean y transforman ideales, mandatos, creencias, valoraciones y fundamentalmente saberes y percepciones sobre distintos fenómenos sociales (Ferrara Rau, 2014). En consecuencia, surge la necesidad de reflexionar sobre “la igualdad formal atravesada por estereotipos sexuales” (E9/ENS2), revisar las propuestas, prácticas y maneras de relacionarse con la alteridad además de tener en cuenta no sólo las escenografías y los vínculos situacionales sino también las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción (Shulman, 1989; Perafán Echeverri, 2005). De esta manera, habilitarían, en las/os futuras/os docentes, nuevas preguntas, pensándose/sintiéndose parte del planteo, y al mismo tiempo creando nuevos horizontes de expectativas relacionados con la ESI.

A la hora de definir el deseo, surgen varias opiniones al respecto pero que se relacionan con los saberes trabajados durante el taller: Por ejemplo, algunas reflexiones sostienen que el “deseo”, no está asociado a lo sexual solamente, sino “a cosas que queremos para la vida: deseo de estudiar, que me vaya bien en la vida y de estar bien” (...) “deseo a progresar, a ser tal o cual cosa” (E3/ENS3). “Deseo entendido como lo que a uno le satisface, la hace bien y le gusta: comer un helado por ejemplo, y (que) nos cause felicidad” (E5/ENS3); o como “una fuerza interior... un sentimiento. Una pulsión que siempre está en nosotros y que nos moviliza a hacer lo que sentimos...” (E1/ENS3). Pero por otro lado, también se elaboran ciertas conjeturas entre la escuela, su misión educativa y la elección de ciertos deseos y saberes sobre otros: “El deseo fue un tema tabú”. Existía la idea de que había cosas para mujeres y hombres, “juguetes para nenes y nenas... actividades. El propósito de ese deseo tenía que ver con la máquina de educar de Tonucci, formar gente que salía de una manera y no de otra. El deseo a ser un trabajador (E4/ENS3).

El objeto sexual es un contenido que se trabaja en los talleres. No obstante, resulta más difícil encontrar una conceptualización clara y definida. Las expresiones que circulan tienen que ver con “lo que a mí me daría placer, pero en el acto” (E3/ENS3); o en aquello “donde uno vuelca el deseo... Cuestión que no se reduce sólo a una persona, que puede ser objeto, una carrera, un hobby, un pasatiempo” (E1/ENS3). También a la cosificación de la mujer en primer lugar; luego la del hombre. O las expresiones asociadas a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías que legitiman la mirada patriarcal tradicional; o las que, a través del consumo, crean el tipo ideal de mujer y hombre con ciertos fines sexuales, estéticos, corporales:

Si hablamos de objeto, creo que muchas veces la mujer es vista como un objeto, meramente sexual y reproductivo, en muchos países, de erotismo también. De hecho, los programas de televisión, tiene mucho de esto... Dejar de ver la imagen femenina como un objeto de deseo sexual... Entonces, trabajar estos temas resulta difícil; es complicado pero no imposible, creo que se puede transformar, siempre hubo cambios de cosmovisiones. (E4/ENS3)

Creo que hay cosificación tanto para la mujer como para el hombre. Más en la mujer. También es verdad, que hay programas que incitan todo eso, pero también están los evangélicos, los que tratan de dar otra mirada a la mujer y al varón, aunque de manera religiosa, moral... Por eso es necesario trabajar la ESI. (E10/ENS2)

También se registraron voces que creen que la cosificación no es algo malo y que la culpa no es sólo de los medios y de las redes. Que también existe un cierto tipo de legitimidad sobre esas maneras de pensar y de actuar en las personas. Y que si existe un pacto previo, un consenso entre quienes ejercen esa relación, la práctica es viable: si las dos personas la pasan bien, y aceptan las reglas del juego, no estaría mal: “deberíamos ser más abiertos y no ser tan prejuiciosos... el todo vale puede ser una opción” (E5/ENS3). Por último, “desarticular un objeto tiene que ver con dejar de consumirlo y entender a un otro como un sujeto sexual poseedor de derechos” o “deseante de lo diverso que no sólo quiere sexo” (E10/E9/ENS2).

Ahora bien, al preguntar sobre ¿Cuál sería la importancia de trabajar el deseo y la elección del objeto sexual en el nivel primario? Los discursos apuntan a trabajar con la realidad, a no tener miedo de decir las cosas como son y de informar con la verdad. Tratar el tema del objeto sexual podría relacionarse con la identidad, con la proyección de futuro a corto, mediano o largo plazo; con imaginar cómo “quiero ser, de qué manera, qué colores y ropa usar; y con quién relacionarme” (E7/ENS2); con el respeto a uno mismo y a los demás. Por ejemplo, (E4/ENS3) sostiene que la idea en los grados más chicos, es la de trabajar “con el derecho a la identidad; con algún juguete, la elección del nombre y esas cuestiones...”. Por su parte, (E1/ENS3) considera que “los chicos entienden todo... (Que) en la ciudad tenemos cartelitos de trabajadoras sexuales, pegado por todos lados. Y que estaría bueno trabajar estos temas en 5to, 6to y 7mo, ya que se trata de un buen ejemplo para hablar del objeto sexual y el deseo ampliamente”. Además, están quienes aducen que es un tema que no habría que abordarlo, que la escuela debería estar para socializar y enseñar temas académicos únicamente: “No lo daría porque no me parece importante para los chicos, ¿desde cuándo hablan de sexualidad? ¿Y por qué la escuela debería abordarlo?” (E3/ENS3).

Según lo analizado en el taller, se hace mención al diseño curricular del Programa Nacional de la ESI, creado en el año 2012 con el objetivo de coordinar, implementar y evaluar la educación sexual dentro de las tres modalidades educativas: inicial, primario y secundario. Procura brindar recursos y materiales educativos e implementar planes de formación para toda la comunidad escolar. Para (E7/ENS2), no se puede hablar y decir cualquier cosa, hay que ser más prudentes y acatar ciertas directivas y conocer los contenidos a dictar para cada grado y etapa evolutiva de las/os niñas/os. Es fundamental regirse por los cuadernillos sobre la ESI pero también por aquello que moviliza a las/os estudiantes:

A partir de sexto o séptimo o quizá antes. Haría hincapié desde lo que les está pasando... Que es normal que le puede estar pasando algo con otra persona, no importa el sexo y de

sentir ganas de estar con esa persona. Que no está mal que suceda eso y lo más importante de todo, que esa persona esté de acuerdo si va a pasar algo, y trabajar mucho el respeto al cuerpo de esa persona. Son contenidos muy pero muy importantes y valiosos. Entonces, necesito en dónde apoyarme y generar mis propuestas. Por eso en el taller, nos piden que lo leamos, lo analicemos para luego trabajar algunos ejes. (E7/ENS2)

Las apreciaciones actuales son más elocuentes, sustentables y ciertos discursos son portadores de saberes trabajados en el taller de ESI: la orientación sexual, la identidad de género, la igualdad y la formación de personas críticas como ideal del futuro ciudadano, defensor de sus derechos sexuales. Algunas expresiones al respecto son: 1) “Aceptarse a uno y aceptar al otro” (E1/ENS3); 2) “Trabajar el miedo y el temor porque hay muchos chicos que no expresan lo que sienten por el miedo al qué dirán” (E6/ENS2); 3) “Fomentar la seguridad de uno, la autoestima y la autovaloración: enseñar a quererse y respetarse tal cual uno es” (E8/ENS2); 4) Transformar “el pensamiento establecido como verdad”; “trabajar la igualdad de todas las identidades sexuales y de género” y “utilizar esta herramienta para que nos hagan libres” (E7/ENS2). Para finalizar, debemos destacar la relación “armoniosa” que debe establecerse entre docentes y estudiantes, generando ambientes estimulantes y afectuosos que promuevan aprendizajes significativos y el desarrollo de una autoestima y autopercepción positiva¹⁰⁶.

7.1.4. La Gramática Corporal¹⁰⁷. Entre las/os entrevistadas/os existe cierta intención de definir al cuerpo de manera compleja, como complemento entre el mundo subjetivo y objetivo que reconoce su unidualidad (Merleau Ponty, 1975, 1985, como se citó en Pateti, 2007). No obstante, también circulan ideas acerca del dualismo corporal escindido en cuerpo/alma; carne/espíritu o cerebro/mente; cuestión que nos permite también superar todo tipo de monismo, visión simplista y reduccionista de la materia. Se reconoce que el cuerpo no sólo es material, sino también emocional, vivencial o psicológico; y que sufre discriminaciones sociales según la contextura física -endomorfo, ectomorfo y mesomorfo¹⁰⁸-, a través de los estereotipos que emergen del marco socio-cultural en general, aunque mediático y digital en particular.

Cuando se les preguntó sobre cómo definirían al cuerpo humano y qué cualidades remarcarían, las respuestas evidenciaron saberes más complejos y argumentaciones más precisas:

¹⁰⁶ El rechazo a toda manifestación afectiva-coercitiva, a toda forma de abuso y violencia de género y sexual; y por supuesto, a la cosificación que deshumaniza a las mujeres y las muestra como objetos no pensantes exponiéndolas y explotándolas; enseñando a respetar los límites entre el propio cuerpo y el de los demás; reconociendo que todos somos sujetos de derechos y que podemos establecer buenos vínculos positivos. Llamamos vínculos positivos a aquellos que promueven o potencian el desarrollo de las capacidades, habilidades y singularidades propias de cada sujeto, sin que se vulneren los derechos de ninguno de ellos o de otros/as.

¹⁰⁷ El cuerpo es historia, presente y porvenir; es una construcción, por un lado, una identificación en relación con otros cuerpos (la familia, el grupo social, la etnia) pero a la vez, diferente y singular: El cuerpo forma parte fundamental de nuestro imaginario y configura nuestra identidad, “novela corporal” que es narrada por sus protagonistas, con sus permanencias o transformaciones ante la realidad socio-cultural y tecnológica. El cuerpo es materia, habitable y emocional, “un mapa, un objeto significativo que adquiere sentidos y significados en sus puestas en escena” (Cachorro, 2008, pp. 3-5).

¹⁰⁸ Un ectomorfo es el típico chico delgado. Por lo general, tiene las piernas largas y delgadas con músculos muy fibrosos y los hombros tienden a ser delgados con poca anchura. Un mesomorfo tiene una estructura ósea grande, músculos fuertes y un físico de atleta natural. Para finalizar, el endomorfo es generalmente suave y flácido: suelen tener los brazos delgados y las piernas anchas.

Entrevistador: ¿Cómo definirías al cuerpo humano? ¿Qué cualidades remarcarías?

Entrevistado: Eh... como un templo. Hay que cuidarlo. Como con lo que transitamos la vida, como si fuese el auto. Todos tenemos distintos cuerpos, depende de la persona y del cuerpo que te tocó. Es frágil y fuerte a la vez. Es bastante autosuficiente e inteligente.

Entrevistador: Retomemos el concepto “templo”...

Entrevistado: En realidad es como no sé, algo muy grande es el cuerpo. Hay que respetarlo mucho, es increíble el cuerpo, toda su funcionamiento en sí. Todo lo que podemos hacer con él. Por eso lo asocié a un templo, desde el lado espiritual. Desde lo motriz y desde lo mental. Eso es fundamental porque es más increíble el cerebro: me acuerdo cosas de hace mil años. Cómo funciona el cerebro, como todo está conectado a través de él. Y de qué manera nos movilizamos gracias a él. (E5/ENS3)

Otras se refieren a lo biológico, a lo anatómico sin contemplar la diversidad en cuanto a las maneras que tiene de manifestarse el cuerpo, más si lo asociamos a su manifestación hormonal. Por ejemplo, a su hirsutismo¹⁰⁹ o fundamentalmente a su mirada estética y de sumisión a la orden patriarcal¹¹⁰. En consecuencia, surgen afirmaciones tales como: “A los varones les crece barba, vello en otras partes... A las mujeres no tanto” (E4/ENS3). A su vez, están quienes sostienen una mirada holística entre cuerpo y mundo; cuerpo como parte de la naturaleza y conectado a todas sus funciones. Al respecto (E3/ENS3) reflexiona:

Es el envase que nos permite estar vivos. Y que gracias a eso, podemos estudiar. Disfrutar, tenemos sentimientos y deseos. Movilizarnos. Tenemos una identidad, cada persona tiene un cuerpo que es distinto pero parecido a la vez. Y está bien enseñarles a cuidarlos, porque nos va a acompañar toda la vida. Enseñarles a auto-respetarlo, y que otros también lo respeten. El cuerpo es parte del mundo social y natural; que transita por ambos terrenos, que está conectado con lo racional y lo irracional, con la naturaleza y la cultura.

También están aquellos que expresan por el lado de la funcionalidad, su posición mecanicista del asunto y que retoma ciertos legados de las instituciones modernas, como la escuela o la fábrica. Exponemos la siguiente postura al respecto: “¿El cuerpo humano? Eh... Nada, el cuerpo humano lo tomo como una herramienta de trabajo, para disfrutar por qué no, para conocer, la conciencia, poder ejecutar cosas, con nuestras manos, con nuestros pies, sobre todo para pensar, ¿no?” (E2/ENS3). Por último, lo relacionan con una máquina compuesta de sistemas de engranajes:

¹⁰⁹ Consiste en el exceso de hormona masculina – andrógeno – en las mujeres. Aunque en algunos casos se ha encontrado que también se puede deber a rasgos característicos de ciertos grupos étnicos.

¹¹⁰ Según Villanueva (2018), el control de las mujeres se ha producido por distintos medios y espacios, guiado por una mentalidad patriarcal, y se expresa tanto en instituciones como en los actos cotidianos. Una de las formas que ha tenido el patriarcado para manipular y conquistar el cuerpo de las mujeres es a través de la industria de la moda y sus modelos de belleza lampiñas. La depilación del vello corporal y facial es una de estas manipulaciones, y ha estado presente en la humanidad desde la prehistoria, sin embargo, no fue hasta los últimos siglos en que comenzó a configurarse como un medio de validación social, estética y de género. La invisibilización del vello en la mujer tiene como efecto producir sentimientos de vulnerabilidad e inadecuación, ya que implica la noción de que los cuerpos de mujer son problemáticos de la manera en que son naturalmente. Más aún, se ha demostrado que las mujeres que reúsan a depilarse son percibidas como ‘sucias’ o ‘repugnantes’, menos atractivas, inteligentes. Pilar Villanueva es editora de revista Zánganos y escribió un artículo sobre La invisibilización del vello corporal femenino y la vuelta de tuerca del cuerpo feminista del siglo XXI. En: <https://www.eldesconcierto.cl/2018/06/21/la-invisibilizacion-del-vello-corporal-femenino-y-la-vuelta-de-tuerca-del-cuerpo-feminista-del-siglo-xxi/>

Entrevistado: El cuerpo es como una máquina. El cuerpo humano como una máquina perfecta, bah, quizá no tanto, interesante. Que está compuesta por músculos, huesos, órganos, sistemas, que por supuesto vienen de manera de natural, vienen en hombres y mujeres, y después cada uno tiene el derecho a elegir de ser y de tener el cuerpo como realmente quiera. Pero bueno, viene dado de dos formas, masculino y femenino, y bueno es un gran órgano, un gran conjunto de sistemas y tejidos que viene dado de forma masculina o femenina de manera natural, y a partir de eso de cómo uno se siente puede hacer uno lo que realmente quiera con él.

Entrevistador: O sea que para vos existen dos sexos determinados, varón - mujer y que a partir de eso uno puede elegir su libertad sexual, sus gustos...

Entrevistado: Sí, o sea también puede elegir su sexo también. Estoy totalmente de acuerdo que si una persona nace por ejemplo varón y se siente mujer, que pueda hacer la operación de cambio de sexo. Lo que todavía me cuesta entender es aquel que no se define pero bueno lo entiendo, el que se define como nada, al que se ve como nada y ese no lo termino de entender, pero cada uno es libre, en tanto no jodas a nadie, está bien. (E8/ENS2)

Las/os estudiantes coinciden en la escasa movilidad que tiene el cuerpo escolarizado. Un cuerpo que terminan transformándose en algo rígido, silencioso, con determinadas posturas y que solamente está ejercitado para pensar. Estático que -a su vez- no debe confrontar con la autoridad, que debe ocupar un lugar en detrimento de otro. Y que por otro lado, debe poseer una vestimenta distintiva y peculiar. Por supuesto que en la actualidad, existen transformaciones: “cuerpos más inquietos”, “enérgicos”, “libres en cuanto a sentarse en el piso”; “en usar tal o cual ropa... incluso revelándose al guardapolvo” (E1...E4/ENS3), en cuanto a las posiciones que ocupan tanto en el aula como en el patio, cuerpos movedizos, con mayor autonomía y representativos de identidades y modas que varían según sus significados y prácticas culturales (talleres de ESI, 2019):

Tienen que estar quietos, estar sentados, sin expresión y como si tuviese que rendirle respeto al docente. Pero el cuerpo quiere libertad entonces cuando salen al patio salen descontrolados, sin ningún tipo de cuidado. Entonces está el maestro de turno, para controlar. Para decirles que no corran, que no griten, que no gesticulen... Los chicos están enjaulados en la escuela. (E6/ENS2)

¿Usted me habla de personas? No en la escuela hay ciertas reglas, normas, no se puede hacer cualquier cosa. De estar jugando todo el día en el jardín, pasamos a primaria y nos quedamos quietos. No pararse en clase, no hacer ruido, estar sentados y mirar al frente. No hablar con los compañeros. Nos transformamos en cuerpos inmóviles, carentes de expresión y movimiento... (E1/ENS2)

Ante la pregunta si como futuras/os docentes consideran importante trabajar distintas cuestiones sobre la corporalidad infantil y cuál/es sería/n su/s propósito/s, se recurre a ciertas metáforas como “estaría bueno saber leer el cuerpo porque es como un libro” que narra “nuestra historia de vida” (E1/ENS3//E7/ENS2). Por otro lado, se hace hincapié en los contextos socio-históricos, en la corporalidad referida a los espacios de vulnerabilidad; y en las manifestaciones sobre violencia, abusos sexuales y estados de tristeza y abandono. También en la sinceridad que tienen las/os chicas/os a la hora de expresarse como así también el intercambio de roles que puede

generarse en las escuelas (siempre respetando la figura y la función docente); en la libertad que tienen hoy día para desplazarse y moverse en el aula; en la capacidad de exponer ciertos temas (gesticulando, utilizando todo el cuerpo para transmitir determinados saberes o experiencias). Se registraron los siguientes conceptos: a) Resulta fundamental “cuidar el propio cuerpo como el ajeno. No hacer cosas que molesten a otros: si uno dice que no lo toquen, es no” (E3/ENS3);

b) Estaría bueno saber leer nuestro cuerpo. Es como un libro, en el cual uno va escribiendo lo que le sucede. Entonces, hay que tratarlo bien, cuidarlo y a veces, fortalecerlo para las cosas malas que te pueden pasar. Por lo tanto, creo que deberíamos; en realidad, me parece muy importante educarlo emocionalmente, para que desarrollen no sólo empatía sino diversas estrategias comunicacionales y tolerancia a la frustración para la resolución de problemas. El cuerpo también es expresión, libertad (y) responsabilidad. (E8/ENS2)

c) La escuela ya no es: nos sentamos, nos formamos. Parece que hay otro manejo del aula con respecto a los cuerpos, me parece que está bueno esto de poder elegir a que fila voy, con quién o atrás de qué chico quiero estar, delante de quién. Y eso me parece que es bueno, hay cierta autonomía del cuerpo, entonces trabajar un poco con eso. Mi propósito sería que los chicos puedan elegir por sí mismos, y no darles pautas de tenés que formar acá así, que tenés sentarte acá o mirar así y darles lugar para que puedan tomar decisiones propias. (E2/ENS3)

Particularmente surgió la problemática que atravesaron o atraviesan algunas estudiantes que vienen de otras provincias o de ciertos países limítrofes; una modelo sesgado y machista sobre las diferencias sexuales y la necesidad de que la mujer continúe siendo el “ama de casa”, más allá que “se le permita trabajar”. Se describen distintas situaciones que tienen que ver con esa “mirada desde un lugar superior” que manifiestan familiares, novios o esposos; y de qué manera intentan ejercer distintas asimetrías de poder, de conocimiento, y de gratificación; ejerciendo la discriminación por sexo y género en términos de derechos humanos: “Yo me vine del interior... Sí... con mi marido está todo bien... me deja estudiar y trabajar, pero si también me ocupo de las cosas de la casa” (E2/ENS3). “A veces quieren sobrepasarse. Y al decir que no, comienza la violencia” (E8/ENS2); “Son las mismas mujeres que educan a sus hijos desde el machismo. Entonces, se hace difícil cambiar el tema” (E4/ENS3).

Para finalizar, surge se manifiesta nuevamente la cuestión del abuso infantil que puede dar lugar a vivencias traumáticas de carácter crónico, que llegan a interferir en el proceso de desarrollo, alcanzando todas las esferas físicas, psicológicas, emocionales, sociales e intelectuales, sin importar credo, raza, grupo étnico, sexo, género, sexualidad, condición socio-económica y cultural¹¹¹: “A veces en casa viví situaciones de violencia y también vivencié en carne propia el abuso que sufrió una sobrinita... Es terrible, te quita toda dignidad” (E4/ENS3). Abusar causa dolor ya que implica hacerle a otro algo que no quiere. En el aquí y ahora como a

¹¹¹ Es más, estos procesos se corresponden con la manifestación de trastornos sensitivos que afectan el esquema corporal y generan una fractura de la propia imagen e identidad. Pueden llevar, incluso a la pérdida de la capacidad de hacerse cargo de manera plena del propio cuerpo con las consecuencias de abandono del cuidado de la salud que eso implica (UNICEF, 2018).

futuro puede crear angustia, desesperación al comprender lo que pasó. Abusar es usar la fuerza o el poder para forzar, convencer o someter la voluntad de otra persona; particularmente, es un acto sexual impuesto a un niño/a, o joven que carece de desarrollo emocional y conductual. Puede abarcar un amplio espectro que va desde el voyerismo (observación), sin tocamiento. Contactos corporales, caricias y variadas formas de gratificación (vaginal o anal) o en otras partes del cuerpo. También puede ser más violenta causando daño a la víctima, flagelándola para satisfacción del abusador¹¹².

Ante la pregunta sobre luego de cursar el taller de ESI ¿Cómo trabajarías las sexualidades y los géneros desde la corporalidad?, surgen ciertos saberes sobre trabajar lo corporal a partir del arte, de los medios de comunicación y de las redes sociales; de los “ideales de belleza y la modelización de los cuerpos” (E10/ENS2) o desde los estereotipos, “los modelos para armar; modelos que dictan cómo vivir, cómo ser y cómo vestir” (E5/ENS3).

Según Martín Barbero (2002, como se citó en Toro Castillo, 2011, p. 110), el discurso mediático es un fenómeno sociocomunicativo que proyecta su actuar en una compleja trama de interacciones y mediaciones culturales, en las cuales se produce la construcción de imaginarios colectivos y la producción discursiva que se sedimenta como sentido común de la vida cotidiana. En consecuencia, urge la necesidad de discutir sobre los generolectos y las maneras de visibilizar los cuerpos (cuestión que también fueron abordados en los talleres de ESI), lugar donde a su vez se posan “las miradas para (re) (des) conocer social e individualmente al otro” (Pérez y Di Nápoli, 2018, p 9); además de ser críticos de lo visivo y de las narrativas acerca de los géneros y las sexualidades. Incluso el tratamiento de la frustración y de los complejos que se tienen por no ser o parecer a las figuras modeladas por los estereotipos. Según (E1/ENS3) hay “ciertos ideales de belleza que son ridículos” porque “todos somos distintos, tenemos genéticas distintas y a veces, por eso, nos miran mal” aunque también en las redes surge “una especie de rebeldía de mostrarse tal cual es uno, desde la transparencia y la diversidad de contexturas”:

Trabajar en ese sentido, es más difícil. Hay muchos estereotipos del cuerpo. Hay un ideal de belleza que es ridículo. Todos somos distintos, tenemos genéticas distintas. En las redes se ven un montón de estereotipos de belleza; que tenés que estar divino, musculoso, flaca, pero no sólo con el cuerpo sino también con tu posición social: debés estar allá arriba (hace gesto mirando el techo), ya sea económica o popularmente. Pero en las redes también surge una especie de rebeldía, la gente se anima a mostrarse tal cual es; hay muchas chicas que no se depilan y se rompe con eso que estaba preestablecido... los chicos se muestran más, se depilan también, hay cambios grandes. (E1/ENS3)

No tenemos formación sobre todo en las artes, y podría tocarse muchas cuestiones desde ahí... digamos porqué hubo y hay estereotipos de belleza: porqué antes las había

¹¹² Estos abusos pueden ocurrir en distintos contextos; los agresores pueden ser personas de su entorno familiar con quienes conviven; pueden ser allegados, o adultos a cargo del cuidado; maestros, instructores o bien pueden resultar extraños y desconocidos. Puede tratarse de situaciones iniciadas en edades muy tempranas y que aún continúan de modo crónico y repetitivo; o de situaciones esporádicas o que se dan una única vez. El abuso además de los daños físicos que provoca, disminuye la autoestima, genera miedos, vergüenza, sensación de estar sucios, culpabilidad, temor al sexo, fracaso escolar, retraimiento, depresión, afecta los vínculos.

gorditas y ahora flacas. También a través de virtualidad... hay mucho de la mirada del otro, cómo me muestro (hace gestos) y como quiero que el otro me vea. (E4/ENS3)

Bueno, hoy en día lo que influye en los chicos son las redes sociales. Entonces, como que... los chicos quieren copiar, pero no saben que lo que ven en las redes pasó por retoques digitales, photoshop, y demás. Y lo veo en muchas nenas, que se quieren parecer a tal chica, qué se yo, y empiezan a ser ciertas cosas para parecer a esa chica (...) En el colegio, explicarles las diferencias que hay (...) Y mí me hubiese gustado tener esa explicación. Me paso de chica cuando veía las revistas: “¿Por qué no me veo así? Uno se ha frustrado. Se acomplexó. Lo trabajaría ya que influyen mucho hoy en día los estereotipos. Tenemos que trabajar sobre las diferencias corporales... (E3/ENS3)

Para (E5/ENS3) “también depende mucho de una institución. En un acto, por ejemplo, si un chico quisiera ser mujer y no San Martín, yo lo dejaría, pero depende de la institución y la familia que lo permitan”. En consecuencia, nos parecen importante las siguientes reflexiones: a) “Nosotros debemos cambiar. Por supuesto que hay familias o directivos que pueden estar en contra de algo. Pero los pibes no. Mi ahijado fue a una escuela donde el profe XXXX decidió cambiar de sexo. Y lo hizo nomás. Y los alumnos no dijeron nada... Al contrario, lo tomaron con mucha naturalidad” (E10/ENS2)...

b) Yo voy a enseñar a generaciones que vienen con un montón de cosas nuevas, que yo no tenía. No sé, para mí, por ejemplo mi hermano tiene 15 años y se pintan las uñas, y por ahí, yo en otro momento hubiese dicho este pibe está loco, qué está haciendo, y ahora no, y para ellos es algo normal, o sea, entre primos entre pares, ¿no? No les llama la atención esas cosas que por ahí a nosotros, sí. Esas cosas son de nenas. Entonces, ya esos chicos vienen con otra cabeza a la escuela, me parece que lo que tenemos que trabajar más, en eso, somos nosotros. Que vamos a estar en el aula con ellos. Eh, en cuanto a género, la verdad que necesito mucha más información, de-construirme también, me parece. Porque vengo con una cabeza formateada. (E6/ENS2)

Si hay algo significativo que surge de los talleres de ESI y de las entrevistas, es el cuerpo asociado a los géneros y las sexualidades. Que más allá de la figura del varón y de la mujer, existen distintas formas de expresar lo masculino y lo femenino, el transgenerismo al igual que los modos de manifestar la transexualidad y la intersexualidad: “Bienvenida la diversidad, está todo más que bien... Cada uno es libre de hacer con su cuerpo lo que desee” (E4/ENS3) porque “al cuerpo no lo podemos atar al sexo; todo es una construcción cultural y es por eso que existen distintas maneras de ser hombre, mujer, homosexual, bisexual, transexual” (E8/ENS2). No obstante y según los testimonios, se hace hincapié generalmente en la homosexualidad docente y sus estereotipos: “Es común que haya gays o lesbianas en la docencia” (E1/ENS3); “Por supuesto, siempre se hace mención o mejor dicho, se asocia la condición genérica con la selección del grado en el cual se va a trabajar” (E7/ENS2) o a la figura estética, vestimentaria o corporal con el

temperamento y su condición de ser. Cuestiones significativas que merecen una especial atención para ser trabajadas y denunciadas en el caso de ser un hecho discriminador¹¹³.

En síntesis, las matrices institucionales de la modernidad y de las industrias culturales se convierten en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces creando cuerpos masculinos y femeninos que son, en parte, los efectos materiales y simbólicos que van determinando prácticas, saberes y discursos a través de tópicos ideales como la maternidad, la heterosexualidad (en oposición a la homosexualidad), la estética, la belleza, la fealdad, la virilidad, el aseo y la promiscuidad, las emociones y sentimientos generizados. En cuanto a la belleza, si bien en el Romanticismo estaba asociada a una “belleza moralizada” entre lo físico y lo espiritual¹¹⁴, la Modernidad promueve la religión de la belleza, del cuerpo, de la coquetería y de la moda. Según Vigarello (2005), la belleza es una construcción socio-histórica y cultural y como tal, a mediados del siglo XX deviene sensual y diversas partes del cuerpo comienzan a ser significativas al igual que la libertad de sus movimientos y expresiones. Así como la vestimenta está ligada a su utilidad, también puede estar orientada a fines estéticos y estilísticos, ““hexis corporal” en tanto nos muestra la puesta en escena de los portes y las posturas que acompañan la colocación de ropas según las clases sociales” (Bourdieu, 2002; como se citó en Cachorro, op. cit., p. 6). El buen vestir siempre estuvo asociado a la belleza refinada, y si bien una de sus funciones puede ser el ocultamiento o la disimulación, otras variantes como la seducción o exaltación están asociadas a la elección de las prendas y a los accesorios corporales: Plantea Lipovetsky (1996), vivimos en una sociedad posmoralista, puesto que obedece a los intereses personales, que no ordena ningún sacrificio mayor, y en la cual prima la satisfacción hedonista. Para finalizar, existen grupos sociales que se manifiestan (reconociendo su heterogeneidad cultural) como cuerpos colectivos con rasgos distintivos fijados en la gramática indumentaria: por ejemplo, el cuerpo docente. Y que ciertos cuerpos misóginos y machistas justifican la prohibición, inclusive la reacción violenta frente a una conducta “provocativa” del cuerpo femenino.

7.1.5. El Placer en lo Personal y lo Educativo. Si hay algo que se destacó desde el punto de vista educativo, es la separación dicotómica y excluyente entre la razón (singular) y los afectos (plural). Durante las primeras décadas del siglo XX, el discurso médico aparece como dominante mientras que el anarquismo reconoce al placer sexual y lo ubica como discurso alternativo a través del cual prevalece la libertad sexual igualitaria para ambos sexos. No obstante, este último

¹¹³ Creemos en el cambio estructural, en la transformación de la institución escolar y de las prácticas de los actores; en la fundación y profundización de trabajos en red que permitan articular encuentros de reflexión más narrativas subjetivas; y elaborar proyectos de gestión conjuntos entre escuela, centros de salud, familias y organizaciones sociales, cuya misión consista en promover espacios destinados a la igualdad de oportunidades.

¹¹⁴ La investigación inicia en el Renacimiento, ya que se generó una nueva curiosidad estética que concedía una particular atención a lo bello y a las impresiones que provocaba. En los inicios de la Modernidad, la belleza se encontraba definida por un código moral que privilegiaba la parte superior del cuerpo (ojos, cuello, frente, labios, senos, manos y brazos), lo cual evidenciaba que el orden estético se encontraba supeditado por lo cósmico; ya que una de las nociones más importantes del pensamiento medieval era la de la verticalidad que enfatizaba la parte superior, morada de Dios, sobre la inferior, habitáculo del demonio (Jiménez Marce, 2008).

discurso concuerda con los métodos anticonceptivos (reconocido por el discurso eugenésico) y a su vez, promueve la vida explícita sexual de ambos sexos: “Libertad y consciencia son los dos significantes de mayor relevancia en el discurso de la sexualidad del campo anarquista” (Boccardi, 2016). En efecto, con el movimiento anarquista se lucha por una nueva moral, por conocimientos científicos liberadores revolucionando la manera de ver lo sexual a través de la posible articulación entre el placer sexual, el conocimiento y control del propio cuerpo¹¹⁵.

Cien años después, la propuesta ESI surge a partir de un nuevo vocabulario que incluye los sintagmas de los “derechos humanos”, “derechos sexuales y reproductivos” más el “derecho a la salud sexual”; y avanza hacia el erotismo y placer sexual. En este contexto la clave consistió en preguntarles ¿qué significó para ustedes trabajar el placer en el taller de ESI? A lo que respondieron: 1) “una experiencia enorme que me invita salir de mi ostracismo; en practicar una sexualidad y un placer que se opone al dolor y al sufrimiento”, 2) “de entender que a la sexualidad hay que vivirla con plenitud, sin culpa pero con responsabilidad”; 3) “que los placeres son algo bueno y que hay que entenderlos y ejercerlos desde su complejidad”; y 4) “que es bienestar sobre todo si favorece a desarrollar actividades relacionadas con lo lúdico, el juego, lo académico, lo intelectual y lo físico” (E6;E8;E10/ENS2). Empero, otro grupo de estudiantes sostiene “que en profundidad no lo trataron pero no (se) atrevería(n) a dictarlo” porque “existiría muchas polémica entre familias, directivos y los propios estudiantes” ya que “es un tema muy delicado, personal, íntimo y que a los pibes no les importa aprenderlo” (E2/E4/E5/E1/ENS3).

Estos últimos relatos no hacen otra cosa que invitarnos a reflexionar y a plantear los interrogantes presentados por Val Flores: “¿A quién le hemos entregado nuestras palabras?” “¿En qué bocas han quedado abandonadas?” “¿A qué monopolios se las hemos cedido?”. La escuela a través del lenguaje científico-académico promovió la construcción de fronteras, estableció y diferenció lo dicho de lo no dicho; nos organizó un determinado auditorio con diálogos unidireccionales (más parecido a monólogos), evitando visibilizar contenidos como el erotismo y los placeres. Tornando visibles y legibles ciertos cuerpos, y haciendo de ellos un territorio en los cuales “se despliegan las máquinas de producción de saber/sentir/hacer que modelan una determinada relación entre el conocimiento y la sociedad” (Flores, 2013, p. 79).

En cuanto a la pregunta ¿por qué y para qué trabajarías las cuestiones de la afectividad con tus futuras/os alumnas/os?, se plantearon las conceptualizaciones sobre “el mal y buen afecto”. Una mirada global del asunto, creando espacios en la cuales se puedan expresar situaciones de alegrías, manifestaciones de afectos y tristezas, canalizando, a su vez, hechos de violencia, frustraciones, enojos o discriminaciones. Según las/os entrevistadas/os, son pocas las

¹¹⁵ Según Boccardi (ibídem, p. 5), mediante la transmisión de conocimientos científico-biomédicos se pretendía liberar las prácticas sexuales de las restricciones impuestas por el orden moral vigente que oprimía con desigual intensidad a las mujeres. Por esta razón, las mujeres aparecen como un destinatario central de estas acciones y su liberación sexual traería consecuencias positivas sociales.

instituciones que permiten visualizar los “estados de ánimo”; es más, se ha cercenado la posibilidad de expresarlos, condenándolos “al lugar de lo privado, de lo íntimo”.

Sobre este último punto, (E1/ENS3) lo relaciona también con la cuestión de género y sostiene que “...ver a un nene llorar, y que la madre (le diga): ¡no seas maricón!; ¡no llores! ... implica no mostrar nuestros sentimientos en público... y está bueno romper con eso” (más allá que esa expresión es inoportuna por su contenido discriminatorio). Por supuesto que a su vez existe un reconocimiento al trabajo escolar acerca de las relaciones y vínculos sociales, que dista de “la exposición por si un alumno se porta mal” y que tiene que ver con “la contención” (E6/ENS2), con “miradas y expresiones que irradian afecto y empatía con el otro” (E1/ENS3). Porque no tenerlos en cuenta alude una nueva manera de excluir: “en los chicos se nota mucho cuando no se atiende la tristeza, el miedo y el enojo. A veces se va solo por el lado de la violencia, y no se busca más a fondo qué es lo que pasa. Y siendo para el docente, “más fácil llamar a la casa y que se lo lleven de la escuela, como sacándose el problema de encima” (E2/ENS3).

Muchos de los nuevos trabajos histórico desconstructivistas siguen los pasos de Laqueur (1994), Preciado (2011), Fausto-Sterling, (2006) o Scharagrodsky (2018), entre otros: desencializar la sexualidad, mostrar que el sexo también está sujeto a una construcción social y que ante la norma regulatoria de los cuerpos, no sólo se pertenece a un sexo, se tiene un sexo y se hace sexo. Según Flores (2009), el “capital cultural” (Bourdieu, 1979), noción que señala las relaciones no tan ocultas entre educación, reproducción cultural y regulación social, no puede ser abstraído de las relaciones patriarcales y de las formas generizadas de subordinación. Por tal motivo, el “capital sexual” de Britzman (1995) puede ayudarnos a pensar la relación entre erotismo y prácticas educativas. Transformar los saberes y discursos categóricos de la norma heterocentrada, se logra implementando pedagogías que incluyan a todas/os, y que posibiliten la entrada y permanencia de diversas relaciones sociales, corporales, afectivas y amorosas.

Nuevamente surge la cuestión del abuso, el maltrato y posiblemente también la trata: “tenemos que trabajar para que los pibes puedan expresar qué es lo que sienten y cuáles son sus angustias. Al decir que no, cuando hay algo que le molesta o no le gusta”, “a poder hablar sobre alguien que lo haya molestado”; o a “hacer visible ciertos hechos como las desapariciones, abusos, entre otras cosas...” (E7/E10/ENS2). A su vez, a que como docentes “nos demos cuenta de la problemática por la cual esté pasando un niño o una niña; qué síntomas se visibilizan: si viene con la misma ropa, si está callada, o si es hiperactiva”; cuestiones que pueden develar una situación de abuso. “Estar atentos a si deja de venir a la escuela” y “denunciarlo” (E2/ENS3).

Para concluir, la corporalidad tiene que ver con la historia personal, vital, interna que no se limita al cuerpo como estructura sino a una realidad subjetiva que corresponde a la intencionalidad de la vida psíquica, diferenciándose. Las pasiones, los deseos, los afectos y hasta los placeres nos confrontan individualmente con la subjetividad y nos posibilitan construir imágenes propias (simbolizaciones y representaciones) de lo que sentimos y creemos que somos.

En tal sentido, quisiéramos cerrar este apartado con el siguiente cuestionamiento realizado por Petchesky (1999): “¿Por qué es tanto más fácil declarar la libertad sexual de forma negativa, que en un sentido positivo y emancipatorio?” y aún más “¿Por qué es más fácil llegar a un consenso sobre el derecho de no ser objeto de abuso, explotación, violación, tráfico o mutilación, pero no sobre el derecho de usufructuar plenamente del propio cuerpo?”

7.1.6. Nociones sobre ser Hombre, Mujer o “Distinto” (Abyecto)¹¹⁶. En los talleres de ESI se trabajaron los contenidos acerca de la identidad sexogenérica; las cuestiones vinculadas a los géneros y las sexualidades además de las corporales. Más allá que se defina biológicamente a la mujer y al hombre como aquellos que poseen vagina o pene, otros estudiantes reconocen la existencia de más de dos sexos y que los géneros “están contruidos culturalmente”, esperándose de cada uno, “prácticas y pensamientos distintos” (E1/ENS3):

b) Lo masculino y lo femenino pueden expresarse de varias maneras. Poseen distintas características pero muchas veces, los modelos culturales nos hacen creer que son iguales. Los estereotipos deben ser trabajados en las escuelas y analizar cuáles son sus características y qué intenciones tienen al respecto. Por ejemplo, analizar las corporalidades; discutir acerca de sus manifestaciones; ver que no se trata de una rivalidad entre heterosexuales y homosexuales; sino de diferentes maneras de vivir las identidades sexo-genérica. De esta manera, entenderemos que además de lo heterosexual, existe lo homosexual, lo bisexual, lo intersexual, lo queer... (E6/ENS2)

c) Ser mujer en este momento es tener biológicamente lo que tenemos: tetas, vagina. Pero no puedo decir que las mujeres son así o asá. Hay muchas formas de expresar lo femenino. Del hombre, lo mismo: tiene pene pero hay muchas masculinidades. Lo “distinto” va de la mano de los placeres. Con lo que a vos te gusta ser y sentir. Lo “distinto” tiene que ver con ejercer de otra manera el cuerpo que tenemos, de la manera no esperable o de la que creemos que va a ser. Existen muchas formas de ser. (E2/ENS3)

Reconocida esta cuestión elemental más la figura intersexual (denominada desde el punto de vista médico-científico, hemafródita, con sus posibles combinaciones), emergen discursos portantes de saberes sobre cuerpos y derechos sexuales; lo afectivo y la sexualidad sentida: 1) “La igualdad parte porque todos somos seres humanos y el modo de vivir la sexualidad es de cada quien, única y singular.” (E3/ENS2); además b) “somos personas que estamos en constante “transformación”; y que lo que nos gusta hacer hoy puede que mañana no lo sea. Descolonizar el cuerpo legado, es crecer y ser libre” (E9/ENS2). En consecuencia, 3) “la definición de lo “distinto” no es oportuna porque de alguna manera es diferenciarlo y excluirlo: “lo que nosotros llamamos distinto, sería alguien que de verdad no le importa si es hombre o mujer, que hace lo que siente, necesita y lo que le hace bien” (E1/ENS3). En tal sentido, 4) “cada uno puede elegir,

¹¹⁶ Parafraseando a Fausto-Sterling (2002), se torna difícil reflexionar acerca del sexo de un determinado cuerpo ya que no hay blancos o negros sino matices, distintos grados de diferencias, cuestión que enriquecen aún más sus posibles perspectivas, al igual que existen diferencias materiales y simbólicas al interior de las transmasculinidades y transfemineidades. Existen muchas formas de ser varón, de ser mujer y de ser lo abyecto. La intersexualidad es compleja al igual que las identidades de género; con lo cual puede pasar que intersexuales criados como mujeres quieran masculinizar sus cuerpos feminizados o viceversa.

a través del libre albedrío, cómo quiere vivir la sexualidad y el género, cómo canalizar corporalmente su placer y deseo” (E4/ENS3); mientras que 5) “lo “abyecto” sería nacer en el cuerpo equivocado, no sentido” (E9/ENS2). Para finalizar, f) “lo “distinto” puede asociarse a lo “indefinido”; “a lo que no es una cosa ni la otra... También podría relacionarse a quien no se decide por nada, algo así como un asexual” (E8/ENS2).

Según Skliar (2017), la educación es una filiación con el tiempo del mundo, diseminado a través de cuerpos distintos, voces en disenso, modos de pensar, percibir y hablar diferentes pero a su vez, promotora de un deseo de entender al otro como un igual pero desde su singularidad. Nuevamente la mayoría de las respuestas con respecto al profesorado y al modo en el cual se recibe a todas estas identidades, se orienta a ciertas expresiones asociadas a la “libertad”, “expresión plena”, hasta incluso “igualdad”; manifestaciones que acompañan las acciones individuales y al reconocimiento a las diferencias sin discriminación. Algunos comentarios al respecto son: “en el centro de estudiantes existe un grupo de disidencia, que está integrado por transexuales, homosexuales, y que escapan de ciertas convenciones sobre género”... también se ven “chicas vestidas con ropa masculina, que se dejan el vello... varones que usan short de mujer, que se depilan; incluso se pintan las uñas, usan botas” (E6/ENS2); o “muchas maneras de ser hombres o mujeres a través de cómo hablan, se sientan, se manifiestan” cuestión que evidencia “un espacio democrático e inclusivo” (E10/ENS2).

Ante la pregunta, ¿cuál es la importancia de trabajar estos significados en el nivel primario? Las respuestas que surgen tienen que ver con “el derecho a expresarse tal cual uno es”, “deshacerse de estereotipos, la idea binaria”; “fomentar el autodescubrimiento, autopercepción, autoestima y seguridad en tus decisiones”; también crear los espacios necesarios para trabajar la idea de “familias”; que puede existir la posibilidad del ejercicio monoparental, la cuestión de tener dos papás, dos mamás; la idea de familia ensamblada: “Romper con lo que uno trae, los conocimientos occidentales y los discursos occidentalizados y patriarcales de nuestros padres” (E7/ENS2); y empezar a ver que existen nuevas maneras de vivir y ejercer la libertad. Incluso un estudiante se animó a mencionar la idea de una educación basada en el “género abierto”, en la libre elección desde chiquitos; y a través de la cual, los colores, las vestimentas y los lenguajes no sean orientativos y definitorios de los sexos¹¹⁷:

El profesorado es bastante neutral. Lo que sí me llamó la atención, es el formulario de inscripción virtual, caemos en lo binario del sexo, tenés que poner o varón o mujer. No hay otra opción. Caemos en la idea binaria, el uno o el otro. Una vez me acuerdo una clase en primaria, que decía sexo hay dos, que viene desde que nacemos, y género muchos. Hay dos sexos y muchos géneros... Estos temas los trabajaría quizá un poco

¹¹⁷ A través del género abierto se busca no sólo el reconocimiento a la diversidad y elección de la identidad sexual, sino también la igualdad y la inclusión en el lenguaje, precisamente porque este influye en nuestra forma de ver y actuar en el mundo. Hay quienes proponen que se cree un género distinto, para evitar la supremacía masculina y reconocer un tercer género, el neutro (Elle, en vez de ella o el). Este género no estaría interpelado por ninguno de los dos sexos.

para romper con este estereotipo, la idea binaria, ya que no sabemos si esas personitas, van a querer ser hombre o mujer u otra cosa... (E3/ENS3)

Yo lo trabajaría la idea de que las personas pueden elegir libremente lo que quieran ser: que pueden ser hombres, mujeres o transexuales. Me parece que el punto está ahí, que además, uno puede elegir dentro de cada opción de vida sexual, de qué manera llevar a cabo esa elección. De eso se trata, que la escuela enseñe a vivir... (E8/ENS8)

Existe la tendencia de criar hijos de género abierto. ¿Cómo sería una infancia que se desarrolla libre de ideas prefabricadas sobre cómo debería alguien jugar, vestirse, comportarse? Si la idea es que los niños decidan a su tiempo a qué género pertenecer, ¿de qué manera la institución escolar recibiría a estos nuevos chicos? (E10/ENS2)

Para finalizar, para las/os estudiantes cursar el taller de ESI significó:

Entender que el sexo no es una cuestión binaria exclusivamente; y la sexualidad y los géneros corresponden a una construcción socio-cultural. Y que la buena afectividad abarca la mirada, el contacto corporal, la comprensión de lo que le pasa al prójimo; el reconocimiento entre personas. (E3/ENS3)

Un verdadero lujo haberlo cursado, sobre todo por tratar temas como el abuso sexual, los estereotipos implícitos y explícitos; y de qué manera podemos reconocer las “alertas” de los chicos cuando están atravesando una situación terrible. (E2/ENS3)

El desarrollo de la autonomía personal en cuanto a las decisiones y la importancia que tiene una buena autoestima para la construcción de nuestras identidades. (E6/ENS2)

Una experiencia muy linda ya que comprendí que la salud sexual no sólo corresponde a lo físico, sino también a lo psicológico, cultural y social. (E4/ENS3)

Un aprendizaje inédito ya que jamás hubiese relacionado las sexualidades y los géneros desde la visión de los derechos humanos y de la ciudadanía. (E1/ENS3)

Muy interesante. Sobre todo por haber entendido que las elecciones que hagamos sobre nuestro cuerpo corresponden a la intimidad, al poder decidir lo que uno realmente desea y sostener esas prácticas desde el placer, desde la sexualidad libre. (E9/ENS2)

7.1. Análisis e Interpretación de las Entrevistas

En el presente capítulo observamos que estudiar las cuestiones de géneros en los talleres favoreció la superación de ciertos tipos ideales en cuanto a la relación binaria hombre/mujer desde el campo biológico, generando nuevos sentidos y comprendiéndolos “como un medio de conceptualización cultural y de organización social” (Conway, et. al., 1996, p. 8), mediante la argumentación de que tanto los sexos (naturaleza) como los géneros (cultura/condicionamientos sociales) están impregnados de cultura. Por otro lado, más que una cuestión esencialista, se identifica que las identidades sexuales también son construidas y transformadas en las sociedades, y que por tal motivo existen voces hegemónicas, subordinadas, disidentes y alternativas que posibilitan nuevas relaciones de y entre los géneros. Empero, cuestiones como la transexualidad,

intersexualidad o transgenerismo figuran tenuemente en los testimonios, no así lo relacionado con la regulación de los cuerpos y su supuesta normalidad, interpelando su concepto hegemónico y abriendo la posibilidad de que cada sujeto se constituya desde diferentes corporalidades.

Refundar lo educativo significa desarticular discursos y estereotipos (Pacheco Silva y Pacheco de Carvalho, 2005) que aún determinan las creencias sobre los roles y los géneros de manera desigual; y fortalecer el pensamiento crítico y la creación de un clima de interrogación permanente sobre las estructuras de significación que determinan qué es lo correcto o lo normal. Diseñar un currículum que, según da Silva (op. cit., p. 134), fuerce los límites de los epistemas dominantes, que no se limite a cuestionar el conocimiento socialmente construido sino que aventure explorar aquello que todavía no ha sido construido y en el cual la diferencia pueda marcar la diferencia en el currículum. Si partimos de la idea de que el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer que por lo que hace (Bonafant, 1997) y que todos somos reproductores de desigualdades, surge la necesidad de conocernos en profundidad para fundar una educación en la cual la presunción de la heterosexualidad sea revisada por y para la inclusión y diversidad sexual.

7.2. Conclusiones Parciales

En cuanto a los contenidos trabajados en el taller de ESI y las producciones de sentidos realizadas por las/os estudiantes, podemos concluir que surgieron cambios significativos en sus conceptualizaciones, saberes y creencias. Las/os testificantes de la ENS N° 2 reconocen su carácter integral basado en una multiplicidad de aspectos. En primer lugar, porque entiende a la sexualidad como un concepto complejo que se encuentra basado en los derechos humanos; y que permite visualizar su construcción histórica que posibilita la consolidación de un nuevo modelo. En segundo lugar, porque sostienen que la ESI amplía y reformula la dimensión del sujeto singular (entendido como sujeto de derecho), de una educación emancipatoria garante de igualdad de oportunidades. En la ENS N° 3, los discursos se centran exclusivamente en el cuerpo, su cuidado y la salud sexual. En el interés por abordar la temática del abuso y violencia sexual; ya que por ejemplo, “estos ejes no se tocan en (los) espacios vulnerables; e implementarlo sería darles herramientas para el futuro” (E2/ENS3).

Se percibe al Profesorado como un espacio realmente democrático aunque existan hechos de discriminación entre pares: En el caso de la ENS N° 3, surgen cuestiones relacionadas con mirar despectivamente a quienes estudian para maestra de inicial; o en el caso de la ENS N° 2, aspectos ligados al acoso o el querer sobrepasarse, particularmente en las relaciones mantenidas entre estudiantes (E2/ENS3 y E6/E7/ENS2). Como vimos, a su vez se refiere a la feminilización (Yannoulas, 1996) en el nivel inicial y primario; y el alza de la matrícula de varones en ambas instituciones. En cuanto a los “códigos de vestimenta”, las/os representantes de la ENS N° 2 se animan a más, a desafiar las fronteras y hacer uso de ciertos “estilos de vestir” más relajados y

descontracturados. En la ENS N° 3, se opta por ir al profesorado con cierto decoro, porque “no todo vale” ya que la escuela es un “espacio de formación” y que por tal motivo, merece respeto y la aplicación de “códigos aceptables” de convivencia y prácticas vestimentarias. Con ciertos matices también se distinguen cuestiones específicamente de género que sin haber cursado el taller no los hubiesen detectado: los espacios institucionales utilizables, las formaciones escolares diferenciando varones de mujeres; las expectativas de rendimiento por género. En este sentido resignifican las diferencias que pueden existir entre las escuelas mixtas y las orientadas a la inclusión y diversidad (coeducación).

Con respecto al movimiento feminista, quienes hacen mayor hincapié sobre esta temática son las/os estudiantes de la ENS N° 2. Con críticas o a favor, reconocen su importancia social y política; y que por medio de su lucha y trabajo luego se consiguieron distintas Leyes y Derechos¹¹⁸. No obstante, también se critica a sus representantes por su manera de expresar y querer imponer ciertas ideas. Incluso algunas/os estudiantes se oponen al lenguaje inclusivo ya que hablar de tal o cual manera no representa realmente y desde la práctica, la aceptación de las diferencias. Otros discursos que surgen de las entrevistas tienen que ver con las perspectivas del patriarcado y lo moral: por lo general, las/os estudiantes de la ENS N° 3 hacen referencia a la naturaleza del “amor” (romántico); a los lazos de fidelidad, a los vínculos monogámicos, y las “relaciones estables” y “resistentes a toda dificultad”. En el caso de la ENS N° 2, se hace alusión a las relaciones más libres, menos estructuradas y por fuera del matrimonio y de la pasión eterna. Por otro lado, representantes de la ENS N° 3, se basan más en la idea de la familia tradicional, cuestión que termina siendo un deseo personal ya que reconocen, algunas/os testimoniando, que fueron abandonados por sus padres mientras que estudiantes de la ENS N° 2, hacen alusión a otros tipos de familias, como las unipersonales u homoparentales¹¹⁹.

Observamos matices y puntos de fuga con respecto a los sexos, sexualidades y géneros. Si bien se trata de una cuestión y entramado cultural, continúan existiendo discursos y saberes asociados a lo biológico, innato o esencial o a una diversidad que hace referencia a determinadas expresiones sexo-genéricas (particularmente a la mujer, al varón, a los gays, lesbianas y a ciertas expresiones como el transgénero, pangénero, agénero, bigénero; o aquellas vinculadas a la intersexualidad, transexualidad). En las/os estudiantes de la ENS N° 2, observamos que sus definiciones se acercan más a los contenidos trabajados en el taller de ESI ya que están orientadas a la construcción sociocultural; a una construcción discursiva y conceptual que determina lo que es ser hombre y mujer; mientras que en la ENS N° 3 se lo asocian a cuestiones innatas: el sexo es confundido con sexualidad y el género como una cuestión natural.

¹¹⁸Contracepción Quirúrgica (2006), Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012), Reproducción Médicamente Asistida (2013), Capacitación Obligatoria en Género (2019) y la reciente Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

¹¹⁹ Las expresiones vertidas sobre la ESI varían desde el punto de vista ideológico. Por un lado, tienen que ver con “no caer en un lugar binario” o con aforismos como “no hay justicia sin igualdad” o “la igualdad de género debe ser un hecho” (E6/E7/ENS2). Con que el campo de posibilidad es aún mayor, “que lo plural debe convivir con nosotros”; que “resulta necesario incluir bibliografías, documentos o literaturas que hablen de estas cosas”; como así también “invitar a personas que hayan vivido transformaciones en el cuerpo”. No obstante, otras posturas tienen que ver con revalorizar una educación centrada en la ciencia y la moral. Con retomar una educación sexual basada en “la familia y los valores” (E1/E4 /ENS3).

Las/os estudiantes de la ENS N° 3 sostienen que el deseo fue y es un tema tabú al igual que los placeres; mientras que las/os de la ENS N° 2 refieren a una apertura, a un pulsión (deseo) y a un disfrute (placer) que nos permite conseguir algo que anhelamos, queremos, a veces, desesperadamente. Por medio de estos términos, surge el concepto de objeto sexual y las/os respondientes lo asocian a la cosificación de la mujer, una mirada patriarcal tradicional en el cual uno disfruta; posee el rol activo mientras que el otro, el pasivo y de la sumisión. Objeto que remite a una representación meramente sexual y reproductiva. Por supuesto que esa cosificación también se encuentra asociada al hombre, a las industrias culturales, los mass media y las redes sociales¹²⁰.

Se reconoce que el cuerpo no sólo es material (su carne), sino también vivencial o psicológico; asociado al trabajo, al intelecto y al placer pero también a la discriminación social según la contextura física -endomorfo, ectomorfo y mesomorfo-, fomentado por los estereotipos instalados desde el marco sociocultural en general, aunque mediático y digital en particular. Todos las/os respondientes (ENS N° 2 y 3) coinciden en la rigidez del cuerpo; en la falta de expresión y movilidad. Un cuerpo ejercitado para pensar y sujetarse a las normativas; aunque también remita al “libro personal”; a la “historia de vida” (E1/ENS3; E7/ENS2).

Con respecto a qué entienden por ser hombre, mujer o abyecto, nos encontramos con ideas más acordes a las propuestas de los talleres y que tienen que ver con que a) la corporalidad está asociada a ciertos “ideales de belleza” generados por las industrias culturales; b) con que resulta imperioso refundar la idea de cuerpo y belleza; deconstruir sus significados y generar espacios de apertura hacia lo diverso en base al reconocimiento de los sujetos de derecho; c) que más allá de la figura del varón y de la mujer, existen distintas formas de expresar lo masculino y lo femenino, el transgenerismo, la transexualidad y la intersexualidad.

Para finalizar, las/os estudiantes de la ENS N° 2 evidencian en sus discursos un código más elaborado a la hora de manifestar sus saberes académicos o del sentido común. Formulan oraciones extensas, gramaticalmente complejas y con un vocabulario más activo y productivo. Y cuyos significados se expresan explícitamente como así también permiten el reconocimiento de la individualidad, la innovación y la estructura de roles abierta. En el caso de la ENS N° 3, estaríamos hablando nuevamente de un código mayormente restringido, en el cual se detallan discursos, saberes y gramáticas más simples, significados contextuales específicos; dependiendo del nivel socioeconómico al cual pertenecen (Bernstein, 1989).

¹²⁰ Particularmente, los discursos y los saberes en cuanto a los placeres, deseos y la cosificación de los representantes de ambos normales se centran en: a) “trabajar a partir de la realidad y la verdad” (de acuerdo a los niveles de los cuales se esté tratando), b) relacionándolo con las identidades, c) con la libertad de actuar; d) con la formación de subjetividades diversas; la autoestima y autovaloración de las personas; e) con “ejercer la sexualidad y el género responsablemente” y con imaginar cómo “quiero ser, de qué manera, qué colores y ropa usar” (E4/ENS3//E7/ENS2). Por supuesto que están aquellos que se niegan a trabajarlos o quienes aceptan hacerlo pero según el diseño curricular y a través de los cuadernillos sobre la ESI.

Capítulo VIII

Resistencias, Negociaciones y Puntos de Fuga

8. Una Mirada Comparativa entre Ambas Instituciones

Como vimos, tanto la ENS N° 2 como el anexo de la ENS N° 3 son dos instituciones representativas del magisterio argentino; ubicadas en la CABA y con características socioculturales y económicas diferentes. La primera de ellas alberga cuatro niveles educativos: inicial, primario, secundario y terciario (exclusivamente se oferta el profesorado de Educación Primaria) mientras que en la segunda se dictan solamente los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. El trabajo de campo nos permitió registrar que en ambas instituciones estudia una cantidad significativa de mujeres y varones jóvenes entre 19 y 32 años de edad. Por lo general, las/os estudiantes argumentan haber elegido la carrera por vocación; más allá que en la ENS N° 2 existe una proporción significativa que ha realizado y finalizado otra carrera universitaria. En ambos profesorados, el turno vespertino es el más solicitado para cursar ya que algunas/os jóvenes declaran, en primer lugar, trabajar; y en segundo lugar, estudiar otra carrera durante el día. La matrícula es significativa en cuanto al número de inscriptos aunque en ambas instituciones difiere y comienza a decaer durante el año, según las circunstancias y necesidades socioeconómicas. La figura del/a “alumno/a volante” es característica en los profesorados y representativa de una trayectoria escolar real (individualizada) ya que se decide en qué institución y con qué docente cursar la materia seleccionada. Existe deserción y recursado de materias aunque las coordinaciones y las tutorías trabajan para acompañar las problemáticas pedagógicas y psicoeducativas; por y para el seguimiento de sus diversos desarrollos cognitivos y aprendizajes, haciéndolos visibles y sacándolos de esa especie de anonimato que los sume a una historia repetida del fracaso escolar (Terigi, 2011, p. 11). Para finalizar, observamos los talleres de ESI de ambos normales; cada uno con sus programaciones, características y prácticas en torno a la propuesta pedagógica y docente; con actividades flexibles, motivadoras y colaborativas que permitieron desarrollar el proceso formativo integral de las/os alumnas/os.

8.1. ¿Mujeres vs Varones? ¹²¹. En la presente tesis, trabajamos con un grupo mayor de mujeres (70 %) y con un grupo menor de varones (30%). Las razones se basan en que el magisterio continúa siendo una carrera elegida por mujeres aunque en las últimas décadas haya incrementado la inscripción de varones (Tenti Fanfani, 2010)¹²². Comparativamente, en ambas instituciones la

¹²¹ Si la escuela continúa siendo una institución que difunde los valores propios de una cultura androcéntrica, ¿de qué manera se posicionan las ideas entre los varones y las mujeres entrevistadas/os? ¿Las respuestas estarían planteadas genéricamente de antemano, haciendo alusión a una creencia o expectativa en la superioridad de un sexo sobre otro? ¿Las conceptualizaciones vertidas, transmitirían mensajes duales o estarían atravesadas por torsiones políticas de sentidos? Estos y otros interrogantes iremos respondiendo una vez que hayamos cruzado e interpretado los datos recogidos tanto en el trabajo de campo como de las entrevistas.

¹²² Exactamente hace 10 años se elaboró un trabajo de investigación sobre las valoraciones y expectativas de estudiantes y docentes de la formación docente a nivel nacional. En el mismo se menciona que la distribución por sexo de la muestra resulta consistente con lo que suele argumentarse respecto de la feminización de la carrera docente. En el promedio general la proporción de mujeres versus

matrícula de varones como de mujeres se mantiene (+/-) o crece paulatinamente: En la ENS N° 2 durante el Ciclo Lectivo 2018 hubo como ingresantes a primer año: 47 varones y 128 mujeres; en el 2019: 47 varones y 209 mujeres; y en el 2020: 56 varones y 209 mujeres mientras que en el Anexo de la ENS N° 3 se inscribieron durante esos mismos períodos: 15 varones y 117 mujeres; 16 varones y 113 mujeres; y para finalizar, 26 varones y 177 mujeres respectivamente (Matrícula Inicial/ME/GCABA/2018/2019/2020). Cabe mencionar que en estas estadísticas oficiales no existe la posibilidad de mencionar otras identidades genéricas:

Inscriptos ENS N° 2	Turnos	V	M	Total
2018	Mañana	14	39	53
	Tarde	11	32	43
	Vespertino	22	57	79
	Total	47	128	175
2019	Mañana	10	44	54
	Tarde	8	36	44
	Vespertino	29	129	158
	Total	47	209	256
2020	Mañana	24	86	110
	Tarde	3	12	15
	Vespertino	29	111	130
	Total	56	209	255

Inscriptos ENS N° 3	Turnos	V	M	Total
2018	Mañana	6	38	44
	Tarde	5	34	39
	Vespertino	4	45	49
	Total	15	117	132
2019	Mañana	5	35	40
	Tarde	4	36	40
	Vespertino	7	42	49
	Total	16	113	129
2020	Mañana	10	58	68
	Tarde	5	55	60
	Vespertino	11	64	75
	Total	26	177	203

Fuente: Matrícula Inicial, Ministerio de Educación e Innovación, GCABA (2018, 2019, 2020).

La muestra seleccionada estuvo compuesta en su totalidad por 10 estudiantes argentinos (5 para cada institución): 3 que declaran haber nacido en CABA y 2 en provincia de Buenos Aires (ENS N° 2); y 2 en CABA, 1 en el conurbano bonaerense y 2 en provincias del noreste (ENS N° 3). Reconocemos que la cuestión de la clase social y del género puede ser interpretada desde distintas variables de análisis. No obstante, creemos que el núcleo familiar (más el escolar) influyen en las trayectorias educativas y ocupacionales; y según sean las condiciones de géneros, las circunstancias económicas o situacionales inciden como punto de inflexión para detener ambos recorridos vivenciales o como una cuestión menos disruptiva y complementaria; cuestión que hace referencia a las clases trabajadoras y medias respectivamente, y a los contextos de oportunidades desiguales entre los sexos (Krauss, 2016)¹²³.

En la ENS N° 2, la mayoría de las/os estudiantes se perciben como pertenecientes a la clase media, y en menor medida, a las clase media-baja. En general, tanto mujeres como varones

varones supera el 3 a 1 (78% de mujeres contra 22% de varones). Aun así, estas cifras experimentan algunas variaciones regionales (aunque siempre manteniendo una notoria predominancia femenina). La diferencia es algo menor en el NOA (67% - 33%) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (63% - 37%), mientras que crece en la Región Pampeana, Mendoza y Santa Cruz (84% - 16%) y en el Conurbano Bonaerense y Gran La Plata (GBA) (85% - 15%). En lo que hace a las edades de los estudiantes, encontramos que casi la mitad se concentra entre los 20 y los 24 años (49%). El resto se divide de forma más o menos equitativa entre los menores de 20 (18%), entre los de 25 a 29 (18%) y entre los de 30 años o más (15%).

¹²³ Como consecuencia de las políticas de ajuste, las mujeres sufren el desempleo e “incrementan su “carga doméstica” al ser las responsables casi exclusivas de la provisión cotidiana para la supervivencia del núcleo familiar especialmente en las clases populares donde no pueden adquirir los servicios en el mercado ni contratar ayuda doméstica. Otras variables a analizar pueden ser las brechas salariales, tecnológicas, sociales y vivenciales; por ejemplo, el tiempo libre (Zarza, 2015).

sostienen que estudian o trabajan de manera independiente o bajo relación de dependencia. Por otro lado, que fueron educadas/os libremente pero con responsabilidad y que las actividades del hogar son compartidas por todos los integrantes de la familia (argumentan no ejercer roles y funciones establecidos por los mandatos patriarcales). En el anexo de la ENS N° 3, un porcentaje alto se identifica con pertenecer a la clase media-baja o baja; se autoperciben como “hermanas/os mayores”; mujeres o varones trabajadoras/es”, mamás o papás (en el caso que así lo fuese), o parejas de una familia numerosa y cuyas vidas representan sacrificio tanto en el espacio público como en el privado. En el caso de las mujeres, son conscientes que si bien estudian magisterio para tener un empleo, la práctica laboral continúa en el hogar, ocupando el rol de ama de casa o de sostén familiar. Por supuesto, dejan ver - entre líneas - que fueron criadas en un mundo machista y patriarcal (más allá que algunas no tengan presente la figura paterna), y que en ciertos casos, la violencia y el autoritarismo es parte del vínculo cotidiano. Un porcentaje menor declara trabajar y estudiar (40 %) y uno mayor, que opta por estudiar exclusivamente (60 %).

Los varones entrevistados de ambos normales sostienen que el trabajo es tan importante como el estudio pero que en caso de optar por uno de los dos, dependerá de la situación social del momento. Si existiese una circunstancia familiar, laboral o de fuerza mayor que surgiese, en la ENS N° 2, ambos géneros prefieren continuar con el estudio mientras que en el anexo de la ENS N° 3, por trabajar o quedarse y colaborar con las tareas domésticas.

Los contextos económicos y situacionales van configurando y constituyendo posiciones subjetivas en cuanto a las condiciones de vida y las maneras de ejercer el pensamiento; determinadas formas de implementar los roles y las funciones familiares y por supuesto, la puesta en práctica de los elementos constitutivos de su personalidad, su organismo psíquico y físico, sus sentimientos, su lenguaje. La estructura familiar, ambiental y habitacional además de la situación económica influye (aunque no de modo determinante) en los discursos, las prácticas y los saberes en general. Fundamentalmente las/os estudiantes de la ENS N° 2 manifiestan vivir con ciertas comodidades, por ejemplo habitar en dormitorios propios o compartidos, utilizar vestimentas acordes a la moda; realizar viajes de turismo o consumir alimentos varios. Sus hogares (casas o departamento de edificios) se caracterizan por poseer televisión, aire acondicionado, estufa o calefacción centralizada, computadora, biblioteca y heladera. Con respecto a las perspectivas de género, varones y mujeres cumplen distintos roles y funciones. Por otro lado, ambos trabajan, estudian, practican deportes o realizan actividades recreativas además de las tareas del hogar. No hay mandatos prefijados y se ejercen trabajos colaborativos. Al respecto, Bourdieu y Passeron (2008) sostienen que además del capital económico que una familia puede heredar a sus hijas/os, el capital cultural es fundamental no solo en obras de arte u objetos de contenido cultural (capital cultural objetivado), sino también en una serie de esquemas de percepción, ideas, valores y hábitos que reforzados por el capital sexual (Britzman,1995), puede favorecer a pensar la vinculación entre sexualidad y conocimiento, deconstruyendo o reforzando saberes y discursos categóricos de

la norma heterocentrada. En el caso de la ENS N° 3, mujeres y varones reconocen haber compartido un mismo y único espacio con otros integrantes de la familia (por ejemplo, vivir en una casilla), haber pasado hambre y frío. Que las comodidades nunca fueron un bien común; que la falta de baño dificulta la higiene; o que la heladera en vez de preservar la cadena de frío de los alimentos, es utilizada para el guardado de prendas o alimentos no perecederos. Algunas expresiones al respecto son: “Existen muchas carencias”; “podemos a llegar a dormir tres o cuatro en un mismo colchón”; “a todo lo que no funciona, le damos otra utilidad”; “No recuerdo haber tenido biblioteca y mucho menos, una computadora” (E3/E4/E1/E5/ENS3). Su lenguaje suele ser diferente del que emplean los representantes de la clase media al igual que sus capitales económicos, culturales y sexuales. Los modales varían como así también las expresiones; y las conductas de acuerdo a si el contexto es pacífico o violento (Jama Zambrano y Cornejo Zambrano, 2015). Para finalizar, la estructura patriarcal y machista sigue instalada en los hogares con lo cual se concluye que existen brechas generacionales, de géneros y aspiracionales. En aquellos que predomina la ausencia del padre, son los hermanos quienes ocupan el lugar de “autoridad”, aunque sea la madre quien sostiene a la familia; y las hermanas mayores las que cumplen con la función de “segundas mamás”.

Las segundas entrevistas permitieron registrar los contenidos trabajados en los talleres como así también algunos cambios conceptuales sobre ciertas representaciones. Fueron los varones como las mujeres quienes hicieron, salvo excepciones, referencia a un cambio de mentalidad y de producción de saberes; una apertura hacia la diversidad sexual y al reconocimiento de lo sexual como un derecho humano que incluye la igualdad, el derecho a la información, la salud como así también la toma de decisiones informadas y libres sobre los derechos sexuales y reproductivos. Sin embargo, referencias misóginas, homofóbicas o transfobas existieron también en sus comentarios, cuestión que nos hace reflexionar y sostener que se debe fortalecer y profundizar una buena práctica pedagógica en ESI, entendida como aquella que se construye a partir de las acciones sistemáticas que docentes y/o equipos de gestión deben trabajar conjuntamente, en el marco del cumplimiento de una política pública y respetando el enfoque integral que la ley establece.

Si bien las mujeres reconocen el trabajo significativo del movimiento feminista y del compromiso frente a los casos de abusos y femicidios, por otro lado, están quienes minoritariamente acusan la imposición de ciertas ideas y prácticas que van en detrimento de la libertad de expresión. Por ejemplo, su reacción y crítica deliberada hacia los varones; el fanatismo sobre las cosmovisiones, las maneras de ver e interpretar el mundo. Por otro lado, se perciben como defensoras de sus derechos aunque reconocen que en algunos discursos contribuyen a generar cierto machismo en las nuevas generaciones: sobre todo, en comentarios tales como: “parecés una nena llorando (v)”; “qué linda mi princesita (m)”. En cuanto a las relaciones amorosas, existe, por un lado, una cierta “idealización” del “amor romántico”, expresado en el

modelo hegemónico de la exclusividad, la fidelidad y el matrimonio monógamo “para toda la vida”; y por el otro, una manifestación hacia las relaciones más libres, sin protocolos y reglas que cumplir.

En ambas instituciones se hace referencia a la violencia de género y al maltrato en general; a una mirada sesgada y machista sobre las diferencias sexuales y la necesidad de que la mujer continúe siendo el “ama de casa”, más allá que “se le permita trabajar o estudiar” (Ver testimonios Capítulo VII). Puntualmente, en la ENS N° 2 las mujeres relatan hechos que tienen que ver con actitudes discriminatorias por parte de los pares varones; y en menor medida por docentes (que pueden ser tanto varones como mujeres). En la ENS N° 3, hacen hincapié no sólo en el sesgo machista del lado femenino que hace perdurar en el tiempo saberes, creencias y valoraciones en sus propias/os hijas/os; sino también en que la figura paterna no está tan presente en algunas familias y que la convivencia con los varones se define como una situación hostil.

Tanto varones como mujeres argumentan que ejercer la docencia es un trabajo noble, representativo del mundo femenino pero que continúa caracterizado por la división sexual del trabajo y del saber porque a) los salarios son bajos; b) está asociado a un complemento del trabajo masculino - “jefe de hogar”-; y c) es representativo del “conocimiento subyugado” (Nari, 1998; Anzorena, 2008; Yannoulas, 2001). Por otro lado y en cuanto a la “condición de mujer” (“dulce”, “contenedora”); que es preferible que estudien para el nivel inicial o que ejerzan en los primeros grados del nivel primario por representar, parafraseando a Fainsod y Morgade (2017, p. 72) a la figura de “señorita maestra”; prejuicio que se opone al estereotipo que se tiene del varón entendido exclusivamente como “profesor”, representante de los grados superiores ya que simboliza, el “saber académico”; “orden” y “distancia”; o “empatía” y “buena onda”. Registramos resistencias y prejuicios de las mujeres hacia los varones ya que les sacan protagonismo, intelectualidad y ductilidad. En consecuencia, una de las causas de la lucha, corresponde a la democratización de la producción de los conocimientos (femeninos, masculinos, y agregamos nosotros, lo abyecto).

La clasificación estética del mundo (Pineau, 2018, 2014) supone una permanente tensión y negociación respecto a qué identidades son susceptibles de ser visibilizadas “legítimamente” de las que se transforman en “diferencias” u “otredades”. Las prácticas del vestir, en tanto discurso estético, hacen referencia a la comunicación y clasificación social de los cuerpos generizados (Zambrini, 2011), marcando fronteras entre ellos, determinando sus prendas y sus diseños. Asimismo, observamos mayor libertad de ejercer y exhibir a la corporalidad, de experimentar su “indeterminación” y superar “las diferencias que nos conforman como sujetos y que muchas veces están pautadas por condiciones que van más allá de los componentes sociales que delimitarían el margen: las clases sociales, la etnia, el género, la sexualidad y la nacionalidad” (Dussel, 2007; como se citó en Ruíz, 2010, p. 69), además del tipo de trabajo y la alimentación. La diversidad de quienes estudian en el profesorado es notoria y se observan distintas maneras de expresar otras concepciones y experiencias sobre la corporalidad y las identidades de género: los modos de

caminar y movilizar brazos y piernas; de mirar y portar la vestimenta; de cortarse el cabello, teñirlo y de utilizar accesorios. Es común que tanto varones como mujeres experimenten movimientos más creativos; expresivos y autónomos. Como vimos en los Capítulos V, VI y VII, estas transformaciones corporales matizan e interpelan a los cuerpos ideales de las industrias culturales (la armonía de las proporciones, el equilibrio de las formas, la belleza, según Rosenvasser Feher, 2009); y manifiestan libremente nuevas sensibilidades acerca de sus capacidades, habilidades y posibilidades motrices, comunicativas y emotivas. Por otro lado, y si bien desde hace un tiempo con el jeans, las zapatillas o ciertas remeras se logró borrar el límite de identificación de una prenda como de “hombre” o de “mujer”; ahora con la ropa multisex (o asex) se busca profundizar una moda más inclusiva, que desarticule los binarismos y promueva sexualidades y cuerpos de manera plural y cambiante (Del Bono, 2018; Díaz, 2003). Si bien el anexo Lugano se caracteriza por portar vestimentas más “acordes” a lo “convencionalmente esperable” de un/a maestro/a; en el “Acosta”, la cuestión es más flexible y heterogénea; permitiéndose “prácticas vestimentarias indisciplinadas” que representan territorios de resistencia, instrumento de protesta y/o superficie de exploración (Lucena y Lauboureux, 2019).

Con respecto a las emociones y los sentimientos, tanto mujeres como varones sostienen la posibilidad de trabajarlos desde distintas áreas curriculares. De todas formas, existe cierta oposición, sobre todo en las mujeres, al trabajarse cuestiones como los placeres, los deseos y la elección del objeto sexual. Mujeres y varones reconocen la existencia de diversas maneras de ejercer lo femenino y lo masculino: múltiples identidades y niveles de experiencia sensorial y corporal además de los lenguajes, las estéticas y las prácticas vestimentarias. En cuanto a los GLBTT, se hace mención fundamentalmente a los gays, lesbianas o bisexuales, destacando las mujeres en menor medida, transexuales y transgenéricos. En este punto en particular continúan instaladas ideas y representaciones estereotipadas de lo que “debería” ser la figura docente.

Teun van Dijk (2010) sugiere que en todos los niveles del discurso podemos encontrar “huellas del contexto” que permiten entrever características culturales de los participantes, y otras formas de pertenencia grupal. Además, sostiene que los contextos sociales son cambiantes y como usuarios de una lengua, seguimos pasivamente los dictados del grupo, sociedad o cultura. En consecuencia, tanto en los talleres de ESI como así también ante el análisis de los textos y las narrativas recolectadas, observamos que las/os estudiantes de la ENS N° 2 exponen con mayor libertad sus conocimientos y saberes, sus experiencias y percepciones, y la manera de manifestarse centrada en enfoques concretos como abstractos mediante estructuras gramaticales más elaboradas. En cambio, en la ENS N° 3, las mujeres son más introvertidas/os y ante ciertos temas, no se animan a narrar y describir sus historias de vida. Son más cautelosas/os al momento de opinar sobre cuestiones de ESI y sus conceptualizaciones son escuetas además de lineales.

Ahora bien, conductas y ocupación de espacios, hacen la diferencia. Por ejemplo, en la ENS N° 2 las estudiantes mujeres son las que participan en las clases aunque los varones sean los

elegidos para realizar la lectura en voz alta de los trabajos académicos. En el Normal N° 3, los varones salen del profesorado para fumar o simplemente retirarse del establecimiento mientras que las mujeres, por lo general, se quedan en el salón de usos múltiples (SUM) para conversar, almorzar; o en la biblioteca para estudiar. Por lo general, las mujeres ocupan el centro de las aulas mientras que los varones la periferia, cuestión que en los espacios públicos se invierte la relación. Por último, existen estereotipos sexuales en cuanto a la asignación de tareas; el traslado de los objetos pesados es asignado a los varones; y los livianos a las mujeres (ver Capítulo V).

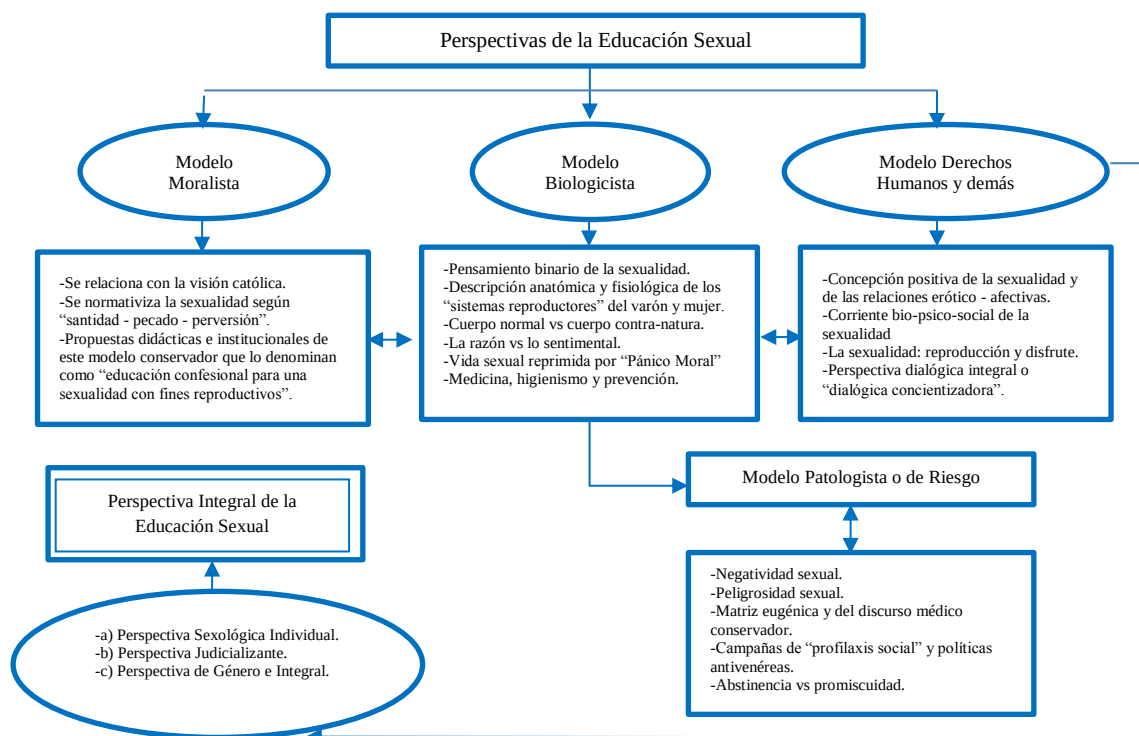
A lo largo de la historia de la educación argentina, no sólo los currículums explícitos eran, en gran parte, sexistas y en algunos casos misóginos, a partir de la enseñanza de ciertos contenidos basados en libros de texto o manuales, o por medio de distintas dimensiones del currículum oculto o nulo (Scharagrodsky, 2018). El dispositivo curricular imponía y excluía prácticas y saberes escolares vinculados con cierto tipo de feminidad considerada correcta, deseable y verdadera, transmitiendo un conjunto de tradiciones públicas y priorizando algunas disciplinas escolares por encima de otras de acuerdo al sexo de adscripción. Actualmente, la cuestión curricular formal ha superado la “persistencia de significaciones patriarcales y heteronormativas”; empero, deconstruir “expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, así como en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o laboral de lxs sujetos sociales” (Morgade y Fainsod, 2017, p. 3) que siguen enquistados en los currículums ocultos y nulos, es un gran reto que queda por desarticular, descolonizando prácticas, pensamientos, discursos y saberes.

8.2. Resultados. El sistema educativo se asienta sobre las bases de la inteligencia cartesiana, la universalidad y la visión científico experimental teniendo en cuenta un sujeto único, eurocéntrico; pero por sobre todas las cosas, masculino. Por medio de una amplia gama de dispositivos y tecnologías, cada institución escolar se apropia de un entramado de intertextualidades; lo ritualiza, lo recontextualiza y adecua a la ideología dominante (Althusser, [1964] 1998; Foucault, 2002, 2008, Bourdieu, 1974 y Bernstein, [1975] 2005); de tal manera que el discurso pedagógico a través del control curricular ordena ideas, saberes y orienta prácticas que favorecen a un ideal y proyección de sociedad organizada por la cultura hegemónica, internalizando sentimientos políticos, consolidando una educación patriótica y configurando determinadas instancias de enunciación de discursos y de estéticas institucionales (Pineau, 2014) basadas en el positivismo y liberalismo¹²⁴. No obstante ello, las sociedades se transforman y con el tiempo, surgen y comienzan a visibilizarse nuevos modos de producir sensibilidades; nuevas expresiones y maneras de ser y sentir que siempre existieron (de manera invisibilizada/excluida) pero que en el mundo contemporáneo encuentran los canales políticos comunicacionales

¹²⁴ Instancias que conforman regímenes de verdad, de saberes y de sensibilidades, que diversas generaciones reproducirán y lo materializarán como prácticas, costumbres y valores unificados. Los conceptos *estéticas* y *sensibilidades* fueron extraídos del Proyecto (2018-2021) “Escuela, Estética y Política en la Conformación y Despliegue de la Argentina Moderna”. Dirección: Dr. Pablo Pineau. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). En: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/>

suficientes para hacerse escuchar: nos referimos a los movimientos sociales, culturales; a los grupos étnicos y de expresiones de géneros (LGBT y Trans) que necesitan ser reconocidos; y que lejos de la “clandestinidad”, requieren defender y ejercer sus derechos humanos esenciales. Los fenómenos sociales pujan por penetrar y de a poco, comienzan a convivir con lo establecido de la cultura escolar. Luego, por medio de acuerdos y desacuerdos, negociaciones, resistencias, lo instituido (lo estable) y lo instituyente (la crítica y la propuesta opuesta o de transformación) elaborarán nuevos marcos normativos (universales) a través de representaciones y significados¹²⁵.

El discurso pedagógico se caracteriza por ciertos constructos como la “informatividad” y “utilidad”, que permiten, dentro de un orden estable y de aparente “neutralidad”, representar ciertos estados de cosas y difundir saberes legitimados sin admitir ambigüedad (Pêcheux, 1982; como se citó en Tosi, 2016, p. 5). En materia de educación sexual, existe una visión esencialista y reduccionista, basada en las perspectivas moralista (que a su vez dejan entrever la matriz y gramática religiosa) y biomédica (sustentada en la eugenesia, el malthusianismo, el natalismo selectivo y el nacionalismo). Sin embargo, a través de los talleres de ESI nuevas maneras de resignificar los legados y las verdades instituidas se hacen visibles interpelando lo instituido, y sobre todo a aquello que resulta ser performativo. Ante las percepciones y sentidos pensables y esperables, se asocia un novedoso contexto discursivo (y contradiscursivo) no alineado con la norma socialmente impuesta y que expresan lenguajes alternativos o disidentes desde el punto de vista corporal, genérico, sexual. Nos referimos a las perspectivas judicializantes, sexológicas individuales y de géneros que fortalecen al discurso pluralista de la ESI:



¹²⁵ Un imaginario social es una construcción socio-histórica que, a través de lo instituido y lo instituyente, abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. (Castoriadis, 2013).

Como observamos en el Capítulo VI, quienes no cursaron el taller expresaron que no se sienten capacitadas/os para abordar integralmente las temáticas de ESI en el nivel primario. En reiteradas oportunidades, las/os estudiantes de ambos normales relacionan dicho enfoque como un “tema tabú”, y que en el profesorado “pocas veces sus ejes y contenidos son trabajados transversalmente” (E3/ENS3). En consecuencia, destacan la importancia de las Jornadas y de los espacios de reflexión realizados por los Centros de Estudiantes, ya que en esas instancias “se profundizan temáticas singulares o colectivas con respecto a la perspectiva de género” (E7/ENS2). A su vez y si bien destacaron la diversidad y los derechos humanos, se registraron metáforas, adjetivaciones y generolectos que refieren a una verdad parcial de la igualdad y a conceptos que aluden a la diferencia sexual y a posturas moralistas, misóginas y sexistas que no hacen más que matizarlos, contradecirlos o cargarlos de posiciones teóricas entrecruzadas por medio de los macro discursos. A su vez, observamos cómo las/os estudiantes de la ENS N° 2 reconocen el carácter transdisciplinario y complejo de la ESI; en cambio, con respecto a la ENS N° 3, los saberes son más generales y están dirigidos a cuestiones relativas al cuerpo y al cuidado de la salud en general y de la salud sexual en particular.

Sobre sexualidades y géneros es comprensible y esperable el retraimiento o timidez al querer dar alguna caracterización de cada una de las categorías de análisis. De todas formas, las ideas registradas corresponden más a los contenidos educativos, políticos o culturales escuchados, leídos y analizados en los medios de comunicación y redes sociales que a un trabajo académico institucionalizado. En el caso de la ENS N° 2, las/os estudiantes argumentan que son conceptos abstractos, “difíciles de poder describir o sintetizar” (E6/ENS2). Sin embargo, aluden a ambas categorías como una construcción arbitraria, sociocultural y lingüística de un momento histórico determinado; una cuestión fundamentalmente “asociada a ciertos estereotipos y maneras determinadas de ejercer la corporalidad” (E7/ENS2); o a una cuestión de subjetividades en transición; relaciones de género corporizadas que manifiestan diversos sentimientos, gustos, elecciones o preferencias. En la ENS N° 3, la idea del sexo biológico y la cuestión heteronormativa continúan trazando mapas y diversos recorridos conceptuales y discursivos.

En cuanto a las economías del deseo y la elección del objeto sexual, las/os estudiantes de la ENS N° 2 y 3 expresaron, como primera reacción, sorpresa y negación al dictado de ese eje temático. Si bien sostienen que “la afectividad se puede llegar a trabajar en las escuelas por medio de distintos proyectos, propuestas o materias” (E8/ENS2), reflexionar puntualmente “sobre los deseos sería una cuestión difícil y casi imposible”, más si se tiene en cuenta la posible “resistencia ejercida por algunos directivos y familias” (E2/ENS3), cuestión que también manifiesta la propia renuencia de las/os futuras/os docentes -.

Se reconoce al cuerpo humano como “materia”, como “carne” además de las emociones y sentimientos que pueda impartir. Pero sobre todo “mente” porque el ser humano desarrolla su intelecto, lenguaje y pensamiento. En contraposición, las/os representantes de la ENS N° 3

sugieren una educación más tradicional asentada en el estudio, la moral y la ejercitación; a su vez, orientada a una formación sexual basada en la prevención de enfermedades y de “embarazos no deseados” como así también en el ideal de la familia y las relaciones duraderas, responsables y reproductivas. De manera conjunta, se puntualiza la necesidad de reflexionar los estereotipos acerca de la belleza, las prácticas vestimentarias, la figura corporal y la cuestión de la identidad sexo-genérica. En cuanto al placer, las/os estudiantes de la ENS N° 3 revalorizan el aspecto académico y la socialización escolar como sus funciones principales; y también surgen conceptualizaciones del orden religioso incluso conservador diferenciándose del campo de la concupiscencia. Existe una posición pro-amor (romántico) basado en la heterosexualidad conyugal en detrimento del placer eróticosexual y libre de culpa, además de la idea de que “las/os niñas/os no tienen sexo y que sólo deben jugar” (E3/ENS3). En el caso de la ENS N° 2, se plantea una educación inclusiva garante de la posibilidad de expresar decires y sentires libremente pero evitando que los comentarios estén orientados a la práctica sexogenérica como si se tratasen de cuestiones antagónicas.

Acerca del significado de ser hombre, de ser mujer o de ser distinto (abyecto), las expresiones que circulan en ambas instituciones tienden a confirmar un régimen de verdad sobre lo heteronormativo (perspectiva heterosexual opuesta a la homosexualidad) y la idea de lo masculino y lo femenino como única expresión de la corporalidad. Prevalece el modelo binario, arbitrario y reduccionista; y la conceptualización de lo abyecto como aquello que está por fuera de la norma regulatoria del sexo.

Los programas de estudios de la ENS N° 2 como de la ENS N° 3 se basan en el diseño curricular del Plan N° 532/2015 y hacen hincapié en 1) una concepción integral de la sexualidad, 2) en el cuidado y la promoción de la salud y 3) en los derechos humanos. Por supuesto, cada uno de ellos con su impronta, sus particulares y enfoques de acuerdo al perfil y los estudios académicos del o la docente. Las/os estudiantes manifiestan ciertas transformaciones en la manera de pensar y de expresar los saberes en relación a las sexualidades y a los géneros. Podemos afirmar que las conceptualizaciones acerca de la implementación de la Ley de ESI son más amplios y contemplan los distintos ejes propuestos: a) reconocer la perspectiva de género; b) respetar la diversidad y la identidad; c) valorar la afectividad, d) ejercer prácticas sexo-genéricas basadas en el cuidado y en el disfrute corporal. En primer lugar, existe un conocimiento general sobre los lineamientos del programa (por ejemplo, la idea de igualdad respetando las diferencias y la condena a la discriminación por género) y se destaca la importancia de trabajar ciertos temas a medida que surjan situaciones en el aula y según las necesidades manifestadas por las/os niñas/os. En segundo lugar, evidenciamos además de las perspectivas exclusivamente biológicas o morales; el reconocimiento de la subjetividad, los campos emocionales, perceptivos y afectivos; de la salud sexual y del movimiento feminista que lucha por la igualdad, sororidad y empoderamiento, denunciando casos de violencia de género, de femicidios o de abusos de poder. En tercer lugar,

al reconocimiento de todas/os las/os ciudadanas/os como sujetas/os de derechos, otorgando voz a identidades femeninas, masculinas y a las denominadas “excéntricas”, “no binarias” (Campagnoli, 2018; Curiel, 2019).

Haber cursado el taller promovió el cambio conceptual en las maneras de ver y analizar las situaciones cotidianas. En el capítulo VII se reconocen como discriminadores ciertas expresiones escuchadas o actitudes observadas en las instituciones: comentarios como “si estudias para maestra jardinera es porque no te da la cabeza”; o “porque te gusta recortar figuritas” (E3/E5ENS3) marcan cierta tendencia sobre los estereotipos sociales asociados a los géneros y sus funciones. A su vez, aquellas representaciones que van moldeando, separando, sectorizando los espacios destinados tanto para hombres como para mujeres; y que son incluso difíciles de reconocer en la práctica. Nos referimos a los sectores destinados para varones como para mujeres; las oportunidades para escuchar y ser escuchado, las expectativas depositadas o las actividades destinadas para cada género como así también el reconocimiento de creencias conservadoras que se traducen en las prácticas comunes: “No me gusta que me digan subí vos primero... me remite a cierta idea de caballerosidad, de machismo puro” (E10/ENS2); “tampoco me gusta sentarme en el primer lugar o ser buena estudiante, ¿por qué? ¿quién dijo que hay que ser así?”; “muchas veces se espera que seamos organizadas y estudiosas pero me dan ganas de rebelarme, romper con eso” (E7/E8/ENS2). Por otro lado, los ideales de belleza, corporalidad y la desconstrucción de ciertos mandatos patriarcales que oprimen a las mujeres históricamente. Con respecto a los “códigos de vestimenta”, las/os representantes de la ENS N° 2 se animan a más, a desafiar las fronteras y hacer uso de estilos y hábitos más flexibles mientras que en la ENS N° 3, se opta por ir al Profesorado con cierto decoro, ya que la escuela es un espacio académico, en la cual deben aplicarse “códigos aceptables” de convivencia y de prácticas estandarizadas de indumentarias.

Las/os estudiantes de la ENS N° 2 reconocen la importancia social del movimiento feminista; su lucha en el terreno de lo político para conseguir distintas leyes y derechos (como la reciente Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, 2020), el reconocimiento social de las mujeres por medio de la sororidad y el empoderamiento y la participación en distintos organismos, instituciones, medios y redes sociales (Por supuesto que la batalla no está ganada, que existen discriminaciones y acceso desiguales a los puestos de trabajo, deportivos, recreativos, por ejemplo). No obstante, también se critica a sus representantes por su manera de expresar y querer imponer ciertas prácticas y discursos, como el lenguaje inclusivo. En el caso de la ENS N° 3, los saberes se concentran entre la importancia del movimiento (por ser la voz que representa a las estudiantes), la necesidad de concientizar a la población sobre la existencia de un sinnúmero de situaciones machistas en las cuales las mujeres sufren de algún tipo de dominio, ejercicio de poder sobre sus actividades, cuerpos y mentes; y por supuesto también la necesidad de salir a trabajar y estudiar, aunque en el hogar sigan cumpliendo el rol tradicional de ama de casa, de madre o de hermana mayor.

Otros discursos y saberes que surgen de las entrevistas tienen que ver con las perspectivas del patriarcado, la moral y la familia. Por lo general, las/os estudiantes de la ENS N° 3 sostienen que la familia “tradicional” (modelo patriarcal) o “la que conocemos todos, con papá y mamá” (E1/ENS3) es la base de la contención, ya que es el pilar fundamental para que seamos “buenas personas y educadas” (E3/ENS3). También refieren a la naturaleza del amor; de un amor que, dentro del contexto analizado, lo asociamos a lo romántico; a los lazos de fidelidad, a los vínculos monogámicos, y las “relaciones estables, reproductivas” y “resistentes (en el tiempo) a toda dificultad” (E1/E4/ENS3). En el caso de la ENS N° 2, se hace mención a la libertad de elección sin importar el género, por fuera del matrimonio y del amor eterno que termina siendo una “imposición”, “una gran mentira” (E8/E10/ENS2). Todas cuestiones que trazan una línea divisoria entre el modelo binario; de roles y funciones antagónicas; y un modelo más adaptable a las transformaciones y a las prácticas que se generan por necesidad de quién lo hace; por la diversidad sin importar las elecciones y los gustos sexuales. En consecuencia, creemos fundamental los espacios implementados por el taller de ESI ya que posibilitan un trabajo personal pero también colectivo; de intercambio y discusión de posturas. De construcción y deconstrucción de conocimientos y representaciones.

Observamos torsiones de sentidos acerca de los sexos, las sexualidades y los géneros. En las/os estudiantes de la ENS N° 2, sus definiciones se acercan más a los contenidos trabajados en el taller de ESI ya que están orientadas a la construcción sociocultural y al reconocimiento de una diversidad referida a determinadas manifestaciones sexogenéricas (particularmente a la mujer, al varón, a los gays, las lesbianas y a ciertas expresiones como el transgénero, pangénero, agénero, bigénero; o aquellas vinculadas a la intersexualidad, transexualidad, entre otros); mientras que las/os estudiantes de la ENS N° 3, como ya lo mencionamos, lo asocian a cuestiones innatas: el sexo es confundido con la sexualidad y el género al orden natural. En definitiva, estaríamos ante dos posturas distintas: por un lado, las sexualidades entendidas como modos singulares de habitar el cuerpo, los géneros como productores de significados para el sexo y la diferencia sexual; y por el otro, un sexo entendido como norma, como ideal regulatorio que produce los cuerpos que controla / gobierna.

En cuanto a los placeres, las economías del deseo y la elección del objeto sexual, las/os entrevistados consideran que de manera general es posible y necesario explorar los saberes sobre las emociones y los sentimientos ya que están impregnadas de sentidos y expresan significados, estados de ánimos, historias de vida que pueden ser canalizadas y manifestadas de maneras múltiples¹²⁶. Por tal motivo, en los testimonios se hace hincapié en “educar para la vida” y para “una sexualidad positiva”, para que las “relaciones” interpersonales y las maneras de ser y sentir sean “significativas”, igualitarias y fortalezcan la autoestima a través de la salud corporal y

¹²⁶ Las emociones no constituyen una sustancia en estado fijo que es posible hallar de la misma forma y bajo las mismas circunstancias en todos los individuos; sino que más bien son producto de relaciones enmarcadas en un simbolismo social (Le Breton, 2013).

mental. O las que consideran que los deseos y placeres pueden trabajarse en las escuelas, debiéndose basarse en los contenidos de los cuadernillos de ESI, y respetando, por supuesto, las edades y niveles de las/os niñas/os. Y por último, las que consideran que sería de interés incluir al objeto sexual en la planificación escolar, ya que lo relacionan con la identidad, con el respeto a uno mismo y a los demás; contribuyendo a formar subjetividades más libres, pensantes y críticas. Como contrapartida, se destaca la posible resistencia de la comunidad educativa (directivos, docentes o familiares) sobre buenas e innovadoras intenciones pedagógicas. Para finalizar, sobre la definición del objeto sexual, resulta más difícil encontrar un concepto definido y pertinente. Concretamente, se centran en cuestiones relativas a la cosificación de la mujer, a la sobreexposición generada por los medios de comunicación y las redes sociales que, a su vez, están asociados a los ideales de belleza y estereotipos corporales basados en modelos binarios (belleza-fealdad, gordura-delgadez, alto-bajo). Por último, surgen las voces representantes de quienes sostienen que las personas son, a la vez, sujetos de derechos y objetos de deseo; y que las prácticas dependen de la empatía, la admiración, el consentimiento y el acuerdo ejercido entre ellas.

Existe cierta intención de entender al cuerpo no sólo como lo anatómico/hormonal, sino también como lo social, cultural o psicológico. Por otro lado, también circulan discursos portantes de saberes sobre una mirada holística entre cuerpo y mundo: cuerpo como parte de la naturaleza y conectado a todas sus funciones, sentires, haceres y decires. Cuerpos que además de su unidualidad, por otra parte, son “más inquietos”, “enérgicos”, “pensantes”; “más autónomos y libres” pero conectados con lo sensorial y vivencial; cuerpos expresivos que se diferencian del escolarizado por ser exclusivamente dócil, disciplinado, calculador y productivo. Por supuesto que, en cuanto a las posibles y nuevas maneras de educar la corporalidad infantil, se destaca un trabajo comprometido con y sobre la violencia, los abusos, las tristezas pero también las alegrías y las esperanzas siempre teniendo en cuenta los contextos situacionales, en especial los de vulnerabilidad. Se considera relevante que las personas puedan no sólo convivir sino también dialogar con el cuerpo. Enseñarles a ejercerlo responsablemente; respetando sus propios derechos y obligaciones; y reconociendo al del otro, como a un igual.

Al definir qué es ser hombre, qué es ser mujer o qué es ser “distinto”, surgen expresiones avanzadas por parte de las/os estudiantes de la ENS N° 2 y 3. Por supuesto que falta consolidar ciertos temas y reforzar conceptos, explicaciones a través de argumentaciones coherentes o sustentadas científicamente. De todas formas, algunos reconocen la existencia de más de dos sexos, más allá que la mujer y el hombre sean definidos biológicamente como aquellos que poseen vagina o pene, respectivamente. Teniendo en cuenta esta cuestión elemental más la figura “hemafrodita” (más precisamente intersexual) y sus posibles combinaciones, emergen discursos y saberes sobre la transexualidad, transgeneridad, los derechos sexuales y la necesidad de que cada uno manifieste su(s) sexualidad(es) tal cual sea deseada. Para finalizar, también se resignifica

positivamente la pluralidad de la masculinidad y de la femineidad; aunque otras manifestaciones continúen haciendo referencia a lo “distinto” como una cuestión “indefinida” o “especial”.

8.3. Discusión. La presente tesis expuso cuáles son los discursos y los saberes acerca de las sexualidades y de los géneros en las/os estudiantes luego de cursar el taller de ESI. Más allá de las transformaciones registradas en cuanto a la percepción de los fenómenos sociales y sexuales, del reconocimiento de la libertad de elección sexual, y de la expresión corporal y sentimental; sostenemos que en las conceptualizaciones vertidas se observan huellas, sedimentos de discursos performativos e institucionalizados que continúan siendo evocados y legitimados por las/os protagonistas como así también ciertas valoraciones que desde un punto de vista particular, registran los entramados discursivos de lo familiar, de lo personal y del contexto socioeconómico y cultural en el cual se desenvuelven. Creemos fundamental señalar lo significativo que fue trabajar con fuentes orales, con relatos de experiencias (valiosos para reconstruir la historia de la sexualidad y los significados atribuidos por las/os testimoniantes) basados en contradicciones, hipérboles y tropos que nos permitieron acceder a tensiones, temporalidades, significados, agencia y subjetividad (Sepúlveda, 2018).

Desde la sanción de las Leyes N° 26.206/2006 y N° 26.150/2006, se implementaron políticas inclusivas que, sin embargo, entraron en tensión con las condiciones institucionales “mixtas” y propias de cada lugar; y con las estrategias pedagógicas, sus dispositivos (currículum, discursos, saberes); las significaciones (Bernstein, 2001; Lamas, 2000), los estereotipos (Hoffman y Hurst, 2010) y los etiquetamientos (Rist, 1998) del colectivo educativo que, dentro de cierto marco de “comodidad” y “estabilidad”, continuaron “coqueteando” con lo representativo para cada educador, cada estudiante y resistiendo a lo “no esperable”; a lo que incomoda por tener que modificar ciertas prácticas sociales y pedagógicas.

Como vimos, los sistemas y las instituciones escolares poseen dispositivos pedagógicos que van organizando nuestros modos de ser, pensar y hacer. Con respecto a las órdenes corporales (más afectivas, emocionales y sentimentales), el currículum escolar no ha estado ajeno a la construcción de un cierto tipo de feminidad y masculinidad, cuestión que continúa promoviendo un destino sociocultural (que incluye lo económico, lo moral y lo político) tanto para las niñas (y mujeres) como los niños (y varones) que todavía contribuye a reproducir las desigualdades entre las clases sociales. Por supuesto, “efectos” carentes de neutralidad y por lo tanto, creadores y legitimadores de identidades sociales jerarquizadas, entre ellas las generizadas y sexualizadas. En consecuencia, ¿Los talleres de ESI son acompañados de pautas institucionales y político-educativas que garantizan una real y democrática inclusión pedagógica, social y sexual? ¿Las/os maestras/os noveles están en condiciones de promover principios generales de igualdad de género y de oportunidades entre mujeres, hombres y otras identidades, generando la superación del sexismo articulada con la justicia social, cognitiva y curricular? ¿Los saberes pedagógicos y

académicos que conviven con los saberes del sentido común pueden transformar lo conocido y desarticular los formatos institucionalizados basados en las diferencias sexuales? ¿Lo masculino, lo femenino y su esquema corporal pueden ser (de) y (re)construidos según el proceso sociohistórico, erótico y emocional que se experimenta actualmente?, ¿Lo “distinto” hace mención a discursos y saberes que se acercan más a cuestiones morales, discriminatorias y de “diferenciación sexual negativa”; a posiciones “indiferentes” y “contradictorias” en cuanto a la norma heterosexual o a una mirada amplia y democrática de los desarrollos subjetivos singulares y libres? ¿Es posible (des)articular la formación familiar, religiosa de cada estudiante y la propuesta de ESI que propone el Profesorado? Quizá éstos como otros interrogantes nos movilicen a seguir debatiendo y reflexionando sobre la desarticulación de aquellos legados heteronormativos que aún perduran en las tramas de sentidos y maneras de concebir los modos de vivir las subjetividades sexogenéricas.

Concretamente, celebramos profundamente la implementación de la ESI en los profesorados; y su propuesta sobre los DD. HH., el respeto por la igualdad y las identidades sexogenéricas. Empero, mientras mantengamos las estructuras tradicionales de la escuela moderna, lo “transformable” convivirá con lo “resistible” y con elementos “residuales” del formato escolar que interpretan al pasado como el menor de los males. En tal sentido, creemos conveniente la fundación de nuevas formas de organización que generen acuerdos sobre la democratización de los conocimientos en torno a las sexualidades y los géneros; los enfoques disciplinares, las secuencias de contenidos, los criterios de enseñanza, promoción y evaluación para dar continuidad y coherencia al desarrollo de aprendizajes significativos e inclusivos desde y por la diversidad.

Conclusión

A lo largo de la tesis propusimos un recorrido teórico y conceptual sobre el programa de la modernidad occidental y patriarcal cuya intención es imponer orden y significado sobre la naturaleza y la sociedad, de conquistar todas las fuentes potenciales de incertidumbre y a través de la vigilancia epistemológica, la ambición de no dejar ningún espacio para lo imprevisto; a su vez, la acción y la lucha propuesta por los movimientos feministas; y los dispositivos más las prácticas discursivas institucionales que nos permitieron comprender e interpretar la dimensión histórica de la gramática corporal sexuada, tanto en lo femenino como en lo masculino. A su vez, dejamos asentado que si bien las políticas educativas orientadas a la inclusión y diversidad son fundamentales para una sociedad democrática; por otro lado, resulta necesario contemplar las prácticas y los discursos estudiantiles; distinguir sus concepciones acerca de las sexualidades y de los géneros, y a partir de allí comenzar a proyectar una buena coeducación; real y legítima.

Elegir las escuelas normales públicas -de gestión estatal- como lugar de observación y análisis tuvo que ver no sólo con lo que representan tradicionalmente estas instituciones como formadoras de maestras/os sino también porque actualmente se incluye -desde las Leyes N° 26.206/2006 y N° 26.150/2006- la propuesta de ESI, de manera transversal y particular a través de un taller que propone distintos recorridos epistemológicos. Para realizar el trabajo de investigación, nos basamos en un diseño flexible por medio de una perspectiva analítica propositiva y no probabilística, seleccionándose arbitrariamente una muestra cualitativa en cadena representativa de estudiantes categorizados como jóvenes entre 19 y 32 años, cuestión que nos permitió realizar un cruce de información según sus variables socioeconómicas y culturales. Tanto en el trabajo de campo etnográfico como en las entrevistas, pudimos observar que las/os estudiantes de ambos profesorados son más o menos extrovertidas/os y que el modo de manifestar sus ideas y reflexiones dependen del tipo de estructura discursiva y de las formas de significados que los emisores expresan gramaticalmente: explícitos, implícitos o locales. Por tal motivo, nuestra intención fue evidenciar la propia argumentación, la utilización de figuras retóricas (eufemismos, metáforas, ironías), los sintagmas, las estructuras semánticas y el tipo de intención sobre lo dicho y el decir además de los distintos sistemas de signos que permiten la comunicación entre pares, todos aspectos que representan manifestaciones lingüísticas / semióticas elaboradas, estándar o limitadas y que forman parte del contexto situacional de la ENS N° 2 y 3.

La huella de lo biológico y la moral se materializó en los discursos de las/os estudiantes y cierta connotación patriarcal convive con nuevas expresiones y configuraciones corporales acerca de lo intersex y abyecto que luchan por concretizar sus deseos y placeres a través de la elección de objetos sexuales no funcionales a la reproducción de la especie. A su vez, con cuestiones como los dos (y nada más que dos) sexos más adjetivaciones y metáforas sobre quienes no se identifican en ese marco binario. Por supuesto que además de hacerse hincapié en la

perspectiva del amor romántico o en la pareja estable sosteniendo aspectos tradicionales de la vida familiar, se insiste con la reproducción y el modo de enseñar a cuidarse previniendo enfermedades y embarazos “no deseados”, aspectos que se entrecruzan con discursos alternativos que evidencian un campo interdisciplinario que promueve la lectura e interpretación de perspectivas más pluralistas acerca de las sexualidades y los géneros, contemplando una corporalidad integral, libre de prejuicios y que favorece la deconstrucción de prácticas y teorías que legitimaron (¿y legitiman?) maneras de convivir en una sociedad en la cual la diferencia sexual colocó en desventaja a las disidencias sexuales (cosificándolas, maltratándolas y violentándolas). En efecto, reconocer la concepción y manifestación del cuerpo sexuado, las imágenes multifacéticas que existen sobre las masculinidades, feminidades, inter/intrasexualidades, transexualidades, transgenerismos y su relación con los DD. HH., no hacen otra cosa que promover nuevos escenarios cuyas transformaciones culturales fomenten el reconocimiento y respeto de subjetividades responsables y practicantes de la diversidad sexual.

El panorama de lo expuesto en la presente tesis es amplio y contradictorio, existen distintos saberes comunes, tácitos, pedagógicos y académicos que se encuadran en el marco de la ESI aunque conviven con sedimentos y elementos residuales relativos a los modelos tradicionales de entender la sexualidad. Como corolario, en el siguiente cuadro destacamos los saberes más relevantes que las/os estudiantes manifestaron sobre la educación sexual integral a través de sus discursos institucionalizados:

Antes de cursar el taller	Luego de cursar el taller
-Reconocimiento del modelo binario del sexo: macho-hembra / hombre-mujer. -El sexo está asociado a la sexualidad. -Perspectiva discursiva biomédica y moral de la sexualidad (elementos residuales del discurso heteronormativo). -Concepción reproductiva y preventiva de la sexualidad. -Diferenciación de roles y funciones según el género. -Mirada unívoca de lo masculino y lo femenino (hegemónico). -La razón controla a lo sexual y determina lo bueno de lo malo. -Mitos y visión del amor romántico. -Pareja estable sinónimo de fidelidad y respeto, sin referir al matrimonio. -Conceptualización fisiológica del cuerpo: monismo o dualidad cuerpo/alma; carne/espíritu; o cerebro/mente. -Cuerpos funcionales al trabajo y al estudio. -Razón instrumental y sexual vs deseos y placeres: abstinencia, pulcritud, decoro vs naturaleza instintiva.	-Reconocimiento del modelo binario del sexo. Además, la intersexualidad y la transexualidad. -Perspectiva discursiva biomédica + la judicializante + la perspectiva de género (en menor medida, la sexológica). -Discurso performativo + discurso interdisciplinario / de la diversidad / inclusivo. -Derecho humano a la igualdad y a vivir libres de toda forma de discriminación (sexos, sexualidades y/o géneros). -Derecho a la integridad corporal; a la privacidad y a la autonomía personal. -Mirada unívoca de lo masculino y femenino + diversidad en ambos (hegemónico, disidente, subordinadas, duras y blandas). -Parejas estables: fidelidad y respeto (mito del amor romántico) como así también la apertura en las relaciones (Relaciones libres). -Conceptualización biológica, cultural, psíquica, social del cuerpo, etc.

-Mujer y hombre: asociación a lo natural. Lo abyecto: lo que no es “natural” o “el que nació en el cuerpo equivocado”. -La ESI, una norma jurídica que promueve la libertad e igualdad sexual. Se acentúa la educación desde lo anatómico y preventivo (prevención de enfermedades o embarazos no deseados). Lo femenino: libertad / dependencia. Educación mixta: igualdad normativa, formación sexista. -Conocimiento occidental, racial y sexista. -Familia patriarcal / tradicional / división marcada de los roles y las funciones de géneros. -División sexual del trabajo y del saber.	-Cuerpo: de la dualidad hacia una posible unidualidad. -Razón y deseos más placeres (con reservas). -Cuerpos inmóviles y el reconocimiento de cuerpos expresivos, inquietos. -Mujer y hombre: natural; abyecto (indefinido) vs mujer, hombre y abyecto: seres humanos con preferencias distintas. -Distintos modos de habitar el cuerpo / tensión entre prácticas y deseos. -En LGBTTT, refieren a los gay, lesbianas o bisexuales. A su vez, a intersexuales, transexuales y transgéneros. -La ESI, enfoque integral y perspectiva de género. Identidades en transición. Lo Femenino: dependencia vs independencia / sororidad / empoderamiento / Masculinidad/es. -Educación inclusiva (coeducación); principio de la igualdad de género y la no discriminación por razón de sexo. -Conocimiento occidental vs descolonización del conocimiento. -Familias tradicionales vs familias extensas, monoparentales, binucleares, multinucleares, homoparentales, DINK, LAT, entre otras.
---	---

En síntesis, para que esta transformación resulte significativa y esperanzadora hacia una real educación inclusiva, alejada de estereotipos y discriminaciones en cuanto al rendimiento y al comportamiento de las identidades sexuales y genéricas, resulta prioritario atender a la diversidad del colectivo educativo, trabajar sobre sus creencias y valoraciones como así también desarticular matrices discursivas de corte sexista, homofóbico y transfobo. Estamos convencidos que profundizando la formación basada en la ESI, creando espacios y actividades que establezcan las bases para continuar por el camino de la resignificación y deconstrucción de los legados (conocimientos, saberes, prácticas, discursos, normativas) heteronormativos y dominantes, la transformación educativa hacia horizontes democráticos y solidarios se concretará y comenzaremos a vivir en una sociedad más justa y equitativa.

Anexo

Registro Descriptivo - PEP - Taller de ESI - ENS N° 2

HS	Descripción de los hechos ocurridos	Inferencias subjetivas
10:15	Comienzo a caminar por los pasillos del anexo. Observo las cerámicas de los pasillos. En algunos sectores remontan al siglo XIX. Otras son de la actualidad. No hay papeles tirados y los cestos de basura son utilizados por toda la población. Se observa una escuela organizada y en la cual cada uno cumple el rol como estudiante, como docente o como maestra (auxiliar de portería). En los patios hay pancartas partidarias o exclusivamente de expresión estudiantil. Del edificio antiguo, paso al pasillo del edificio moderno. Se registran algunos dibujos con tiza en las puertas de las aulas. El salón es luminoso (hay luz natural y artificial) y fresco. La ubicación de los bancos en semicircular a modo de auditorio. En las paredes hay un solo afiche. No hay carteleros ni trabajos de los alumnos. Eligen su lugar de permanencia. En total son 8 alumnos de un total de 18. Los alumnos entran a clase. Algunos charlan y otros esperan la llegada de la docente. El último que entra trae un termo en su mano. El mate comienza a servirse para todos los integrantes de la clase. Si bien hay grupos diferenciados, el colectivo alumno se manifiesta desde la complicidad, la solidaridad o intercambio de cuestiones académicas.	Qué imponente es la escuela. Sus pisos parecen lustrados y los techos tienen una ornamentación de estilo barroco. Me sorprende con el orden en que cuelgan las pancartas o afiches. Tan bien están hechos que seduce el detenimiento para su lectura. Se nota que las/os alumnos están movilizadas por temas nacionales o internacionales. La inasistencia de alumnos pudo ser por la lluvia torrencial de este día y por la posible deserción que se producen las primeras semanas
10:20	<u>El aula espacio material y simbólico:</u> El aula es un espacio agradable. Tiene una sola ventana. De todas formas, al ser un edificio decretado como Monumento Histórico Nacional y construido en el año 1888, su ventana (una sola) tiene 1 metro y medio de ancho por 4 metros de alto aproximadamente. Penetra mucha luz natural y artificial. Llama la atención que hay un solo cartel sobre un evento cultural pero nada de carteleros o trabajos académicos. Desde lo simbólico, no hay producciones ni expresiones de diversas índoles.	Llama la atención la altura de los salones. Me resulta imponente poder sentarme y contemplar desde atrás, la magnitud de las dimensiones.
10:22 a 10:30	El clima de la clase es agradable. Los alumnos hablan e intercambian ideas o vivencias. Entra a clase el profesor. Cierra la puerta del aula. Se presenta: en este punto particular, se observa que utiliza el lenguaje inclusivo. Muy cordialmente saluda a sus alumnos. Trae su mochila, un retroproyector y una zapatilla tecnológica que permite conectar los cables y que prevé la extensión del aparato con la toma de electricidad.	No se registran inferencias.
10:30 a 11:15	<u>El estilo de enseñanza del profesor:</u> El docente realiza una introducción al tema que va a dictar. En esta oportunidad, abordará la temática sobre las masculinidades representadas en los medios de comunicación. Pregunta a sus alumnos si leyeron el texto para el día de la fecha. Los alumnos responden con timidez que sí. El docente se sitúa no en el centro de la clase sino cerca de sus alumnos. Es más, su silla está enfrente de una de las alumnas. Brinda cercanía física y afectiva. <u>Estilo de enseñanza:</u> por fuera del enfoque tradicional, hace comentarios, comenta anécdotas y realiza algún chiste para ser más amena la explicación. <u>Interacción docente-alumnos:</u> Se observa interés y respeto por la investidura del docente. La clase comienza desde un punto de vista expositivo: Si bien se refleja y queda instaurada una relación asimétrica en cuanto al saber, por otro lado se genera una comunicación horizontal denotando una relación simétrica, democrática en la cual Los alumnos y la docente intercambian ideas o reflexiones. Hay pasajes de diálogo. Vuelve a abrir la puerta del aula. <u>Los materiales didácticos:</u> No existe un pizarrón tradicional. Hay pizarras para el uso del marcador indeleble. De todas formas, esa pizarra es utilizada como pantalla. Como recurso se utiliza un Power Point en el cual se destacan imágenes representativas de la masculinidad. También se observan distintas secuencias de films, publicidades. <u>Espacios de tensión de fuerzas, de lo imprevisto:</u> no se registraron situaciones atípicas. Al contrario, las/os estudiantes se observan interesados sobre la temática. <u>Desarrollo de la clase:</u> Introduce la temática sobre las masculinidades en los medios de comunicación. Presenta una bibliografía Spinetta (2016) (Tensiones en torno a la representación de las masculinidades en los medios; en Babiker ; S. y otros (2016) - Comunicación, Género y Derechos Humanos - 1a ed – CABA - Comunicación para la Igualdad Ediciones.) que retoma ciertas definiciones del autor Connell (2001) que menciona las masculinidades subordinada, cómplice y hegemónica y su articulación con otro texto, el de Martínez Hernández (2013), que introduce el concepto de masculinidades emergentes e introduce el concepto del metrosexual. Las y los estudiantes expectantes y con asombro escuchan el relato de la docente. Algunos toman apuntes (son los menos) y otros reflexionan. Observan el proyector y luego las escenas seleccionadas. Arriba de sus pupitres están las lapiceras, los textos subrayados y una serie de fotocopias.	Transgrede el lugar central del docente (en cuanto al saber, al espacio y a la relación distante desde el punto de vista afectivo). Con su accionar propone un acercamiento desde lo afectivo. Es muy cálida, clara al hablar y predispuesta a la escucha sobre la reflexiones realizadas por los alumnos. Los estudiantes se sientan de diversos modos: algunos cruzan sus piernas en el banco; otros las estiran hasta llegar al centro del semicírculo. Se los observa distendidos, anotando,ojeando los apuntes o registrando conceptos centrales. El profesor utiliza el lenguaje inclusivo: por ejemplo, alumnas, chiques, etc.
11:15 a 11:25	Como vimos, la explicación del docente está acompañada del uso del proyector. Este recurso refleja ciertas ideas centrales sobre masculinidad subordinada (disfuncionales por diversos motivos al estereotipo tradicional); la hegemónica (basada en la lógica binaria y sustentada por el régimen patriarcal); y también la masculinidad cómplice (que no ejecuta las prácticas esperables de la hegemónica pero que aspira y desea formar). También se desarrolla la conceptualización de la masculinidad emergente, del hombre sometido y del metrosexual (e incluye los conceptos del homosexual y ubersexual). El docente abre el diálogo: incentiva a que participen desde sus propios conocimientos y a partir de la lectura del material que tenían para leer. Indaga sobre las ideas. Realiza preguntas básicas pero que tienen que ver con la experiencia, con el consumo de los medios. Relaciona el docente la temática desarrollada con la realidad escolar... Invita a que hablen, que expongan ejemplos o que reflexionen al respecto. Deja de hablar un segundo, abre la puerta del aula y va en busca de unos caramelos. Segundos después vuelve a retomar la clase.	Sobre este punto llama la atención la escasa comunicación que existe entre los futuros docentes. Si observan y miran con mucha atención lo desarrollado por el profesor.
11:25	El docente propone que lean un fragmento del texto que tenían para la clase del día; a su vez, lo expone en la pantalla. Es legible y entendible. Invita a un alumno para que lo lea. Otorga 10 minutos para la reflexión en grupo. El docente camina por el aula. Algunos alumnos, en primer lugar, no siguen la lectura del texto. Otros sí. Posteriormente comienzan a discutir y reflexionar entre ellos sobre el mensaje del fragmento seleccionado... Algunos anotan ideas y conceptualizaciones... <u>Discursos/generolectos/adjetivaciones:</u> Como vimos, el profesor hace uso del lenguaje inclusivo. No se observan comentarios o expresiones que tiendan a descalificar o diferenciar por sexo. Lo que llama la atención es que los pocos varones que están en el aula se sientan al finalizar el semicírculo mientras que las mujeres en el centro. A su vez, que son quienes en caso de salir al pasillo, son los que abandonan las aulas sin pedir permiso.	El docente se acerca a sus estudiantes, los acompaña en la lectura. Les pregunta si lo leyeron o si van comprendiendo el texto... Es una clase interesante. Con una serie de recursos interesantes y que invita a ver y a analizar las masculinidades: sus representaciones culturales y trabajarlas desde lo educativo.
11:30 a 12:00	El profesor nuevamente abre la puerta del aula. Continúa con la exposición, y establece una interesante relación entre medios de comunicación y masculinidad. Alude al concepto de micro-machismos y lo relaciona con la producción y consumo de mensajes mediáticos. Por supuesto, que hace referencia a conceptos como estigmatización, estereotipos y discriminación. Pero esta vez opta por otro recurso. En vez de que los alumnos se reúnan para conversar sobre lo leído entabla una discusión grupal. Esta parte de la clase se relaciona con el análisis de ciertas tapas de diarios, la lectura de algunos textos, recortes publicitarios o frases (en noticias actuales), en este caso de políticos, que refieren a un determinado machismo. Desde lo simbólico, busca analizar lo visto hasta el momento. Los alumnos parecen interesarse por la propuesta pero parecen cansados; y el docente lo percibe. <u>Cierre de la clase:</u> concluye con el tema del día (y hace un pequeño resumen: resaltando algunas palabras claves) Les solicita que lean el texto o lo releen y que en la clase siguiente realizarán las actividades que en la clase del día de hoy no pudieron hacer. Les recuerda que un docente además de conocer las temáticas específicas de las clases debe saber de cultura general. Se despide afectuosamente y los alumnos se retiran.	Consideramos que el docente tiene muy en claro el desarrollo de la clase. Se refleja una clase preparada, con objetivos claros y precisos; y cuyos contenidos están muy bien delimitados. El modo de evaluación es la lectura crítica de los textos, imágenes o situaciones específicas a analizar.

Registro Descriptivo - PEP - Taller de ESI - ENS N° 3

HS	Descripción de los hechos ocurridos	Inferencias subjetivas
13:15 a 13:20	Entro al Anexo de Lugano. Es un edificio moderno y muy espacioso. Me presento con la Regente y me comenta que el taller ESI se dicta en el primer piso, aula 2. Me presento con la docente, en la sala de profesores, y posteriormente me dirijo al aula. Me ubico atrás. Los bancos son grandes tableros en los cuales se sientan muchos alumnos, que o están uno al lado de otros; o enfrentados. Simboliza los espacios destinados para trabajar colectivamente. En su mayoría son mujeres. Son pocos los estudiantes varones que, durante el turno tarde, estudian el P.E.P.	Me gusta mucho caminar por la escuela. Los pasillos y las aulas son amplias. Poseen grandes ventanales y cortinas por la entrada del sol. Poseen un pizarrón común y una pizarra. No mucho más. La escuela se observa limpia.

13:20 y 13:30	<u>El aula espacio material y simbólico</u> : Entro al aula y observo que hay 28 alumnos. El aula está limpia y condiciones. El pizarrón está escrito de la clase anterior. Los bancos están limpios y por lo general, sin ningún tipo de inscripciones. Aunque detenidamente se observan algunas anotaciones sobre conceptos, teorías de ciertos autores o frases de amor (pero son pocos y percería recientes). Un foco de luz se quemó pero la luz natural lo reemplaza perfectamente. Inmediatamente a mi ingreso, ingresan integrantes del centro de estudiantes e invitan a todos los alumnos a concurrir a una asamblea a realizarse a las 15:00. Algunos escuchan la propuesta y otros no tanto. La consigna consiste en debatir planes de estudio y UniCABA. Algunos alumnos preguntan por el cómputo de faltas a las clases. Los dos representantes del Centro Estudiantil le argumentan que si van a la asamblea, no se computa la falta a clase. Varios alumnos intercambian miradas cómplices.	Me sorprendió el número de alumnos. Observo diversidad en el alumnado. Me gusta eso: la multiculturalidad es lo que enriquece las miradas pedagógicas y los modos de enseñanza y aprendizaje. Esas "miradas cómplices" pueden comunicar el interés por la propuesta, porque les atrae el no cómputo de falta o porque quieren quedarse en clase.
13:30	Clima predominante de la clase: Se hace presente la docente. Entre de manera desenvuelta y parece ser extrovertida. Habla mediante lenguaje convencional respetando "todas y todos". Pide disculpas por el retraso por un problema personal. Los alumnos están interesados por diversos temas. Conversan en voz alta y todos a la vez. El clima de la clase es agradable y distendido. La docente se compenetra en su rol y cambia su estado de ánimo. Algunos alumnos mencionan que no pudieron asistir la semana pasada por problemas personales o de estudio. Hay más conversación y ruidos de bancos ya que algunos alumnos no tienen sillas y van en su búsqueda en las aulas contiguas. Hay movimiento en el pasillo. Pasan docentes y alumnos.	Evidentemente es un día "ruidoso". Hay propuestas, más alumnos y Asamblea de por medio. La gente camina por los pasillos y hay conversaciones en voz alta. Luego, el ambiente es más agradable y tranquilo
13:32 y 14:25	<u>Inicio de la clase</u> : En esta oportunidad y una vez que están dadas las condiciones, comienza la clase normalmente. Se trabajan un texto de Morgadé sobre aprender a ser mujer y a ser varón. <u>El estilo de enseñanza del profesor</u> : Comienza la clase y el docente hace una revisión sobre lo visto la semana pasada. Dicta una serie de consignas para que los alumnos, en grupos, puedan resolverlas. Hay dificultad en las consignas, no logran interpretarlas y comienzan a hablar. La docente se percata de la situación y hace un giro en su propuesta de trabajo. Invita a una persona a leer en voz alta un texto en el cual se reflejan temáticas que fueron trabajadas con antelación. <u>Desarrollo de la clase</u> : A partir de este momento, se logra un clima de trabajo y producción en el aula ya que docente y alumnas/os interaccionan y reflexionan sobre las temáticas analizadas. Hay preguntas por parte de las actrices y de los actores escolares: el docente las formula teniendo en cuenta los contenidos a desarrollar y los alumnos realizan otras pero interrelacionando algunas ideas previas con la realidad. Se procesan múltiples aprendizajes simultáneos: a veces las y los estudiantes desarrollan activamente su proceso de aprendizaje y en otras oportunidades, docente-alumno aprenden con el intercambio, con la experiencia, con sus propios conocimientos. En cuanto a los sentidos escolares, se vislumbra un espacio democrático, de un nos/otros. Hay un reconocimiento del otro como docente o como alumno. Hay asimetrías y simetrías dependiendo de la situación que acontezca: con este ejemplo se observa que la enseñanza depende de la vivencia cotidiana, de la escenografía, de los mundos reales y culturales de sus participantes. Posteriormente, la docente dicta una serie de consignas para que los alumnos, en grupos, puedan resolverlas. Hay dificultad en las consignas, no logran interpretarlas y comienzan a hablar. La docente se percata de la situación y hace un giro en su propuesta de trabajo. Invita a una persona a leer en voz alta un texto en el cual se reflejan temáticas que fueron trabajadas con antelación... Se logra un clima de trabajo ya que docente y alumnas/os interaccionan y reflexionan sobre lo analizado.	Las y los estudiantes, leen, resumen y pocas son las que participan sobre distintas problemáticas planteadas. Además, también se observa el estar atentas a sus celulares; mandando o respondiendo mensajes. También, mientras habla la docente, realizan comentarios, manifiestan distintos gestos entre ellos. Se sientan de manera distendida, toman mates; algunas comen galletitas y otras utilizan las computadoras entregadas en el profesorado. La profe habla de alumnos y alumnas; no utiliza el lenguaje inclusivo.
14:30 y 15:00	En el pizarrón se escriben una serie de ideas entremezcladas que luego irán conformando un mapa conceptual sobre los modelos para ser mujer y para ser varón. Algunas anotaciones refieren a los roles y las funciones asignados por género como así también algunos estereotipos sociales como también institucionales. Luego, surge la cuestión del feminismo, movimiento que supone la toma de conciencia de la opresión, dominación y explotación a la que han sido siempre sometidas las mujeres por parte del género opresor (colectivo masculino). Sintéticamente, se menciona 4 olas feministas a lo largo de la historia, cada una con sus características en particular. La docente entrega un material para que las/os alumnas/os trabajen en equipos durante los últimos quince minutos. Comienza la lectura en voz alta y la interpretación de consignas por parte de los equipos de trabajo. Además, se observa un video sobre Las niñas pueden de la ONU en el cual se trata las expectativas de habilidades y de rendimiento desde la infancia según el género. Se presentan dos hechos distintos pero al mismo momento: al cabo de unos minutos, la docente percibe que hay dificultad en la lectura del instructivo sobre los movimientos feministas pero también un intercambio de ideas sobre la Ley del Aborto entre dos estudiantes. Se pone en práctica un diálogo fluido, enriquecedor pero tenso a la vez, ya que surgen comentarios, ideas y puesta en práctica de argumentaciones significativas pero antagónicas. Luego, propone un momento para evacuar las dudas o consultas y a su vez, solicita a una compañera a que lea las consignas de trabajo... <u>Discursos / generolectos / adjetivaciones</u> : Sí me llamó la atención, que cerca mío había un grupo que conversaba mucho y que determinados momentos algunas de sus integrantes comentaban: "si escuchara esto mi pareja, se vuelve loco"; o cuestiones ligadas a sus propias historias pero que no las hacían pública, en la clase. También se registraron miradas cómplices al mencionarse conceptos como el movimiento sobre el aborto legal; lo que simbolizaba el pañuelo verde y el pañuelo azul. <u>Cierre de la clase</u> : La docente cierra la clase y realiza un resumen sobre lo trabajado en el día de hoy. Luego, da a conocer las pautas de trabajo que se cumplirán la próxima clase. Saluda amablemente a sus alumnos: son pocos los que se dirigen a la Asamblea. Y son muchos los que se retiran del establecimiento o continúan con otra materia.	Si me llamó la atención el comer en clase. No me parece adecuado, sobre todo cuando uno está trabajando. De todas formas, es una práctica muy habitual en los profesados.

Antes de cursar el Taller de ESI. Entrevista II - anexo Lugano – (E2)

Entrevistador Mariano (EM): -Como futura/o docente, ¿cuáles creés que son los motivos de la implementación de la ESI?

Entrevistado II (E2): -Y la E.S.I. viene de la mano de la Ley Nacional de Educación. Son dos leyes muy importantes porque tienen que ver con la igualdad de las personas y el derecho a estudiar (ESI). Y son importantes porque tienen que ver con los derechos humanos, la obligatoriedad de los niveles y la oportunidad de hablar sobre ciertos temas que antes no se hablaban.

EM: -¿Qué más nos podrías decir acerca de la ESI?

E2: -Tiene que ver con una educación sexual. Eh... con entender que no todos queremos lo mismo y que podemos ser libres a la hora de elegir el sexo. No se me ocurre otra cosa.

EM: -¿Qué hechos sobre sexualidades y géneros te llaman la atención en el Profesorado? (Para responder, podés basarte en cualquier circunstancia que te haya o llame la atención: conductas, expresiones, utilización de espacios escolares, contenidos en distintas materias, entre otros). Luego, ¿Podrías definir qué es para vos, sexualidad y género?

E2: -La sexualidad tiene que ver con lo sexual (S/s). Con el físico mientras que el género con lo masculino y lo femenino (G). Otras diferencias no conozco. Algo que siempre me llamó la atención es que todavía, en el profesorado de nivel inicial, hay pocos varones. Algo más, en el nivel primario. Acá son pocos los alumnos varones y cuando vienen a estudiar se los trata de otra manera, mejor. Es algo que se recibe como si nosotras fuéramos más de los mismo y ellos, la salvación (G/LECTO). Será porque es algo novedoso o no sé. Pero yo veo eso.

EM: -Algo más que puedas decir...

E2: -No. Eso. Como que existe esa preferencia. Pero el magisterio siempre fue de mujeres y eso nadie lo puede discutir. Y a veces, eso genera bronca...

EM: -No siempre fue de mujeres, pero sí existe la inclusión y libertad de elección, bienvenidos los varones u otras identidades...

E2: -Sí, yo no digo lo contrario. Pero la gente te lo hace sentir.

EM: -¿Y por qué te da bronca?

E2: -Y porque las mujeres también somos inteligentes. Podemos hacer bien las cosas y no necesitamos que seamos comparadas. Eso pienso yo.

EM: -¿Alguna expresión o comentarios que te acuerdes?

E2: -Y que somos más sumisas, que lloramos más. Somos más delicadas, dulces, amables (G/lectos / Metáfora). Eso da bronca.

EM: -Si tuvieras que comparar la educación sexual que recibiste en la primaria y tu etapa actual como estudiante del magisterio, ¿qué semejanzas y/o diferencias podrías enumerar y por qué?

E2: -Y algo cambió. Antes era más estricto todo. Aunque ahora se habla más pero en realidad cuesta el cambio de pensamiento. Siguen existiendo el machismo y la violencia. No te creas que porque está una ley se cumple todo. Todos los días vemos en los diarios casos de femicidios y de violencia de género. Eso dice que no todo está bien. Que la escuela debe seguir trabajando para formar ciudadanos responsables y respetuosos de los demás.

EM: -¿De qué manera trabajarías la ESI en el nivel primario? ¿Por qué y para qué?

E2: -Y yo lo apuntaría al tema del ciudadano. De los valores de la convivencia y que todos somos iguales (ESI). Lo trabajaría desde el punto de vista de los derechos humanos. De vivir en libertad pero siempre respetando a los demás. Yo creo que ese es el punto. Después viene todo lo demás.

EM: -¿A qué te referís con después viene todo lo demás?

E2: -Hago referencia a las cuestiones del sexo puntualmente. Al cuidado del cuerpo propio y ajeno. Al acto sexual responsable y esas cosas.

EM: -Si no cursaste el taller de ESI, ¿existen otras materias que trabajen transversalmente esta temática? ¿Cómo?

E2:-Cuando cursé P.E.I., se hablaba mucho de la pedagogía de la afectividad; de formar a las personitas desde lo integral, desde la inteligencia y las emociones, por ejemplo. En el Profesorado de Primaria se tocan temas desde distintas materias: puede ser de pedagogía, desde la historia, desde lenguajes artísticos expresivos o desde la narración. Hay muchas opciones para trabajar. Pero por lo que me ha tocado observar, después muchos de esos temas no se trabajan, se encasilla todo en las materias tradicionales y el uso de manual (ESI). Igual no soy una experta sino una novata en todo esto.

EM: -¿De qué manera se trabaja, entonces?

E2: -Desde la literatura, desde la historia de las mujeres. Eso es fabuloso. Estudiar y entender cómo les costó a las mujeres conseguir algunos derechos. Si no sabemos eso, no podemos defender nada. Yo creo que fuimos relegadas muchas veces y sigue esta cuestión. Entonces desde la educación, podemos contribuir a cambiar las ideas (CA)

EM: -¿De qué manera cambiaría? ¿Cómo trabajarías para que las ideas se transformen?

E2: -El machismo. La creencia de que los hombres son mejores. Todos somos iguales y tenemos que partir desde la misma línea.

EM: -En educación, ¿Cuál sería el o los ejemplo/s?

E2: -Y qué se yo. La idea de pensar que los profes son más copados que las profes. O que sirven para conducir mejor los actos o jornadas.

Economías del deseo y la elección del objeto sexual.

EM: -Cuestiones como las emociones y los sentimientos, ¿son posibles trabajarlas en las escuelas? Si es así, ¿por qué?

E2: -En el nivel inicial creo que se trabaja más que en el nivel primario. En primaria es mucho más estructurado todo. Como si fuese una gran máquina. Todo organizado. Todo lo que tiene que ver con la afectividad puede no tener sentido para el estudio. Muchas veces todo lo que nos pasa por dentro no es de interés para los profesores. Y eso está mal. Hay profesores que si se interesan y organizan debates sobre esos temas, pero sobre todo cuando hay temas de disciplina, los enojos, los odios, etc. Los maestros atienden más a esas cosas, tienen un trato más íntimo con los alumnos. Me parece interesante trabajarlos desde el punto de vista sexual, desde lo que sentimos, del amor y las cosas que nos gustan del otro (D).

EM: -¿Qué entendés por deseo y elección del objeto sexual?

E2: -Deseo, para mí, es atracción de algo. Es interesarte por él y poder conseguirlo. Es estar todo el tiempo pensando en él. Eso creo yo. Y el objeto sexual es eso que te atrae, eso que te llama la atención.

EM: -¿Qué sería “eso”?

E2: -Una persona...

EM: -¿Algo más?

E2: -Y puede ser un objeto, una cosa, música, libros... Algo que te gusta y que por lo tanto, te gusta eso.

EM: -¿Cuál sería la importancia de trabajar el deseo y la elección del objeto sexual en el nivel primario?

E2: -En el nivel primario, estaría bueno trabajar que lo nos gusta tener, que a veces uno puede conseguirlo y otras veces no. Depende todo de las circunstancias; otra del trabajo que nos lleve para tenerlo. Son cuestiones que podrían trabajarse desde los más chiquitos hasta los más grandes. Me hace ruido “elección del objeto sexual”, quizá mejor sería de un objeto que sea deseado, donde haya sentimientos.

EM: -Educar desde el deseo ¿qué tipo de subjetividades contribuye a formar?

E2: -Personas más abiertas al diálogo y defensoras de lo que les gusta. Personas que puedan expresar sus emociones (D).

El cuerpo:

EM: -Desde tu propia trayectoria escolar ¿Cómo definirías al cuerpo humano? ¿Qué cualidades remarcarías?

E2: -Para mí el cuerpo es el físico. Es la materia y lo que pensamos también (C). El cuerpo me sirve para moverme, pensar jugar, para todo tipo de cosas.

EM: -Específicamente ¿Qué patrones corporales se ejercen y experimentan en las escuelas?

E2: -El cuerpo está para pensar y trabajar. Ese es el cuerpo en la escuela.

EM: -Como futuro docente, ¿Consideras importante trabajar distintas cuestiones sobre la corporalidad infantil? ¿Cuál/es sería/n su/s propósito/s?

E2: -Creo que sí porque los chicos dicen mucho con el cuerpo. Si tienen miedo, si están felices. El cuerpo es muy importante para la expresión.

EM: -¿Cómo trabajarías las sexualidades y los géneros desde la corporalidad (modelos de belleza, roles de género, estereotipos)?

E2: -Me parece a mí que la belleza o la idea que se tiene de la belleza es muy personal aunque las personas después se guían por lo que ven en la tele. ¡Miráme!, yo sé que quizá no atraigo, pero yo me siento bien. Quizá no es lo mismo un profe gorda que flaca, linda que fea, pero uno tiene que sentirse bien. Por supuesto, que me gusta ver una maestra más linda que a una maestra más fea, más delicada que más sargentona. Las más lindas deben ir a primer grado y las más sargentonas a séptimo grado (sonrisas). (C)

EM: -Pero ¿quién define lo que es lindo o feo? ¿Lo que es normal? E2: -Buena pregunta. Y puede ser la escuela, los medios, la cultura.

EM: -Entonces, ¿y los varones? ¿A dónde deberían ir? E2: -Y los varones, también a séptimo. Fijáte que manejan mejor a los pre-adolescentes, tienen otro trato. Ponen más límites. Qué se yo...

El placer:

EM: -¿Tuviste la oportunidad de expresar los placeres en tu trayectoria estudiantil? ¿Fuiste formada al respecto?

E2: ¿Placer? (cara de asombro) No, nunca con ese nombre. Por ahí estaba dentro de alguna materia o deporte. Pero en realidad nunca se nombró eso. Y menos de hablar de eso. No lo podía hablar en casa, y que no se hable en la escuela, era para mí, algo natural.

EM: -¿Vos creés que era algo natural no expresar los placeres tanto en la familia como en la escuela?

E2: -Yo en casa no lo hablé nunca, eran cosas que no se hablaban. Y menos con mi padre. Va qué se yo, jamás se me hubiese ocurrido hacerlo y a él, tampoco. Con mi mamá, por ahí algo más, pero de eso puntual no.

EM: -¿Desde qué campos imaginarios te han enseñado o has aprendido a practicarlos?

E2: -Te vuelvo a repetir, no me han enseñado nada de eso. Yo misma fui aprendiendo a sentirlo (Se pone firme, como si estuviese enojada).

EM: -Desde el punto de vista educativo, ¿Por qué y para qué trabajarías las cuestiones de la afectividad con tus futuros alumnos?

E2: -Me parece que la escuela no es un lugar para hacerlo. La escuela debe dedicarse a enseñar las ciencias, las matemáticas, el lenguaje... Deberían existir otros lugares que puedan hacerlo, pero la escuela, no (P).

EM: -¿Por qué? E2: -Porque no creo que tenga que enseñar todo. Está bueno lo de la ESI, enseñar cosas de nuestros cuerpos, de las relaciones sexuales, pero no tanto con los placeres porque estaríamos tratando temas muy íntimos o privados.

Significado de hombre, mujer o “distinto” (abyecto)

EM: -¿Qué es ser hombre? ¿Y mujer? ¿Cómo definirías a quienes no se identifican con ambos conceptos?

E2: A ver, al igual que el macho y la hembra, el hombre y la mujer se unen a procrear (M-BI). El hombre tiene algunas características como las mujeres otras. Uno es el que sale a trabajar todo el día, la mujer también (MH-Roles/Funciones); pero, y no sé cómo decirlo, es el que lleva las cosas de la casa. O sea, hace dos años, que mi papá se separó de mi mamá, pero el sigue aportando cosas a la casa y mi mamá, es ama de casa. Eh... y los que no son mujeres y hombres, son siempre uno o el otro pero que se transforman en lo que no lo son.

EM: -¿De qué manera la escuela recibe a estas identidades? E2: -Al varón y a la mujer, bien. Aunque en nivel inicial y primario, más a las mujeres que a los hombres. EM: -¿Cuál es la importancia de trabajar estos significados en el nivel primario?

E2: -Y está bien, para que veamos qué cosas hace cada uno. Cómo somos. EM- Gracias. E2: -Fue muy linda esta entrevista. Me gustó mucho...

Luego de cursar el Taller de ESI. Entrevista VI - (E6)

EM: Como futura/o docente, ¿cuáles crees que son los motivos de la implementación de la ESI?

E6: Bueno me parece que son muchos. Son varios los motivos. Por un lado, está el tema que “desde que se implementó” la ESI hubo muchos casos de abusos. Los chicos deben cuidar y conocer su propio cuerpo. Entender lo íntimo y lo privado. Hay una nueva generación de niños que deben ser conscientes de sus derechos. Recién ahora se enseñan las partes de los cuerpos. Por otro lado hay una nueva generación de niños que donde no todos se sienten identificados de la cuestión biológica, y si no estamos formados y entramos a las aulas, tampoco hay respaldo para ninguno de esos chicos. También en el respeto, en la escuela de mi hija, se trabajó sobre las cuestiones de la piel, lo étnico, los orígenes y a eso ayudó mucho para que los chicos se respetasen. Más allá de la ley, lo importante es que se implementen en todos los sentidos, la Ley es amplia, es integral y debemos estar preparados para enseñar a vivir. Lo pienso más en lo social porque con la ley se avala que desde la ESI se den clases de Johnson and Johnson y eso estaría bien; y

no lo es. Eso no sirve. Sigue sin implementarse la ESI: Johnson and Johnson se concentra con la temática de la reproducción y esas cosas, pero no enseñan nada. La ESI es algo más que eso, tiene que ver con nuestra sociedad, nuestras conductas y maneras de pensar y ejercer la sexualidad

EM: ¿Qué hechos sobre sexualidades y géneros te llaman la atención en el Profesorado? (Para responder, podés basarte en cualquier circunstancia que te haya o llame la atención: conductas, expresiones, utilización de espacios escolares, contenidos en distintas materias, entre otros).

E6: Se ve bastante el lenguaje inclusivo. Y hasta a veces te obligan a hablar con la “e” y termina siendo una obligación, eso es muy fuerte: Me decía, no... habló con la e. Me encanta que los chicos vengan con otra mente, con otros pensamientos... Pero también hay cosas que no estoy acostumbrada y encontrarme con chicas que van con medias media red y eso es re natural. Pero también hay cosas en las cuales no estoy acostumbrada. Quizá me ha pasado de entrar al profesorado y que cursan con medias de Red y un mini short y un top y verlo como que es re natural; por un lado, está bueno vestirse como uno quiere; pero ahí se me interpone... el lugar académico, es como que estás en una instancia educativa (ESI+/-). Yo usaba medias de red en danza y no para estudiar. Estar a la altura de las circunstancias, y no lo digo por el lado de taparse, ni mucho menos. Respeto el lenguaje inclusivo pero me molesta cuando me lo obligan... y me chocaba cuando la profesora me decía “decí maestres” (gesto del dedo acusador) y yo decía maestras y maestros. Me gusta cuando me respetan, cuando ciertos profes no imponen y que pueda seguir pensando como quiero. Porque si no se termina imponiendo y excluyendo. Que se entienda bien, yo defiendo la otredad, me interesa mucho estos temas. En el Acosta, me invitaron a formar en un grupo de disidencia, donde comentamos historias, nos apoyamos entre todos porque siguen existiendo profesores machistas y hay que romper con una estructura tan grande sobre todo los mayores de 30: nos vamos apoyando y vamos creciendo todos juntos. Es un grupo de estudiantes, que es de mujeres y de disidencias. Todo esto me lo contaron, yo no viví. Hay profesores varones que a las mujeres las callaba, les bajaba la nota por cualquier cosa pero a los hombres no. Sí a mí me pasó concretamente y lamentablemente con compañeros tuve experiencias feas. Hace un tiempo tuve un incendio en casa. Hay un compañero que se acercó al grupo de estudiantes para ayudar y se acercó a mí porque era electricista y venía a casa a arreglarme cosas después del hecho. Se empezó a hacerse el amigo, se acercó a mí; me alejaba de otras personas, y me hacía comentarios como, cuando yo le amamantaba a mi nena más chica y me decía algo como bueno si vos le das la teta adelante nuestro tengo derecho a mirar y tomo atribuciones, yo soy hombre y miro. Me hacía comentarios y no sabía si me hacía chistes hasta tal punto que hubo forcejeos, y eso fue feo (Violencia). Otras compañeras hablaban de él y cómo se extralimitaba a tal punto que les tocaba las piernas por debajo de la mesa. Y nos decía: yo soy hombre y qué esperas de mí. Lo llamativo es que este hombre milita por los derechos de la mujer y hace 10 años que estudia. El papá de las nenas, era violento y por lo cual me separé, también militaba por esos derechos (+/-).

En el centro de estudiantes hay un grupo de disidencia que son personas que no se sienten físicamente en el género femenino ni masculino, rompen con lo biológico. Consiste en que no se sienten incluidos en ningún género, biológicamente hablando, rompen con el género, con lo masculino y lo femenino; hay transexuales, homosexuales todo lo que no entre biológicamente en el género masculino y femenino y son todos estudiantes del Mariano Acosta: chicas vestidas con ropa masculina, se dejan el vello, varones, como en el profesorado, que usan short de mujer, se depilan, usan botas, cosa más notoria en el secundario. En el centro de estudiantes, empezaron ahora a hablar de estos temas. La secretaria de género fue implementada ahora.

Con respecto a la ESI, falta un poco de ser atravesado por otras materias y por psicología. No hay transversalidad o está dado como un sí. Algunas materias lo toman como un recurso educativo y nada más que eso. Pero por lo general, no se trabaja.

Me encanta que el lenguaje inclusivo, pero desde lo gramatical también es un punto de exclusión y no de inclusión.

EM: Si tuvieras que comparar la educación sexual que recibiste en la primaria y tu etapa actual como estudiante del magisterio ¿Qué semejanzas y/o diferencias podrías enumerar? y ¿por qué?

E6: -Semejanzas nada. Tuve dos veces en el secundario y en la primaria. En primaria, era un discurso Johnson and Johnson. Era sexo para reproducirse, luego de casarse, y nada más que eso. En pública no tuve nada, sí en la escuela privada que luego fui. Ahora se abre un abanico de posibilidades, ahora es un todo, antes era basado en la reproducción sexual y cuidado preventivos (+/-), es más hay cosas que antes no creía que era de la ESI, hay cosas que ni siquiera entendía que podía ser parte de la ESI. Esto que me tocó vivir con mi hija el tema de piel, el cuidado del privado y de lo público. Jamás se me hubiese cruzado que eso sería parte de la ESI, el respetar al otro, el aprender los nombres, el cuidar a otro, las características del otro. Entrar al Mariano Acosta es un golpe de realidad y enfrentarse con las nuevas cosas.

EM: ¿De qué manera trabajarías la E.S.I. en el nivel primario? ¿Por qué y para qué?

E6: Lo trabajaría de forma transversal con absolutamente todo. Es importante para que cada chico pueden entenderse, comprender lo demás. Te cambia el mundo... Desde el respeto de la vida, desde lo cotidiano.

EM: -Si ya cursaste el taller, ¿De qué manera se aborda la educación sexual integral?

E6: Me tocó, bueno al ser el cuatrimestre de la UNICABA no tuve muchas clases. Y se centró en la visión biologicista y de la que propone ESI de manera integral. Que rompe con las comparaciones, leímos libros que tratan del tema sin puntualizar sobre la ESI y desde distintas épocas. Se trabajó con películas, donde podemos distinguir un montón de situaciones que nos atraviesan cotidianamente. Vimos la película de La sonrisa de Monalisa, una antigua, que no trata puntualmente sobre la E.S.I. pero que se puede trabajar toda la película en este sentido, pero que no se hizo puntual en eso y eso está bueno. En las privadas se usan muchos cuentos que son grotescos, que están mal hechos, y los usan para decir que estamos viendo ESI. Trabajan cosas como que el príncipe quiera ser princesa, pero de una manera muy forzada (se muerde los labios...). O que la mujer debe pintarse para ser mujer. Un nene que dejaba ser nene, y para ser nena, pero para ser una nena completa, debía tener la habitación rosa, debía ponerse brillos y tener el pelo largo y con moños. En ese punto, no tenía sentido. Quería forzar la historia y querían romper con algo que no lo rompía y era peor. Un otro cuento sobre tengo un amigo gay. Todo dicho. Algo fundamental que sí creo es que la ESI debe trabajarse en todos las escuelas. No importa si son de clases altas, medias o bajas. Por supuesto que las realidades son distintas. Particularmente, crecí en una familia donde no faltó nada. Tuve lo que necesité, espacios para mí sólo, televisión, comodidades; hasta una biblioteca. Una familia con estudios y en la cual, las actividades se hacen de manera conjunta sin importar si sos varón o mujer. Pero hay otras personas que no tienen esa realidad, no tienen nada de lo que tuve y qué le vas a pedir, que reflexione sobre ¿las sexualidades y los géneros? Primero, interiorizate de sus propias vividas, sus angustias y sus esperanzas (mueve las manos; como diciendo “es eso”)

Economías del deseo y la elección del objeto sexual:

EM: -Cuestiones como las emociones y los sentimientos, ¿Son posibles trabajarlas en las escuelas? Si es así, ¿por qué?

E6: -Desde mi experiencia se me hizo posible pero tengo una contradicción enorme que me generó el profesorado. Y por el otro lado tengo una profesora de Expresión del lenguaje que me dijo que no sería posible trabajar las emociones con los chicos, porque los puede confundir, porque los chicos deben experimentar y no guiarlos; otra profesora me dijo que está buenísimo trabajar las emociones. Y ahí se me generó una gran contradicción.

EM: -El arte tiene que ver con las emociones y los sentimientos; la literatura lo mismo, el teatro también...

E6: -Puede ser que haya libros que no se presten. Pero hay un cuento titulado El Hueco, que tiene que ver con un chico que tiene un hueco adentro porque un ser querido se va. El hueco en un principio le duele y luego, después empieza a jugar y termina diciendo, sintiendo que nunca volvería ser el mismo sin ese hueco y termina re feliz. Con lo que me dijo la profesora me mató, que nunca trabaje con el Emocionario, es un libro que los chicos durante las lecturas pueden atravesar distintas emociones, y que no sólo pasan por una. Está bueno porque establece que uno puede pasar por varias emociones o por una por día. Pero me dijo que no lo haga, es lo peor que podés hacer... y me dio miedo.

EM: -Pero ahora, que salís con el título, ¿lo trabajarías o no?

E6: -Ahora hasta no saber si realmente se puede trabajar o no. No lo trabajaría, le puse un freno a partir de esta contradicción con esta profesora; yo soy de la psicología y pasar mal un palito, puede determinar muchos futuros. Pero, si realmente puedo estropear ciertas cosas con los libros de emociones, no lo haré. Pero me parece bueno, que es importante la identificación de las emociones. Por ejemplo, habría que fomentar el trabajo del miedo; hay muchos chicos que no dicen sobre lo que sienten por el miedo al qué dirán EM: -¿Qué entendés por deseo y elección del objeto sexual? E6: -Es amplio, el deseo es el impulso de algo que querés. Hoy puede ser un lápiz, un libro, o una persona luego. El objeto sexual ya es algo más reducido, es raro poner una definición es un objeto que te despierta placer o deseo sexual. La verdad, no se me ocurre, la palabra objeto es muy feo decir, hace ruido. Y puede ser pensado hacia una persona, hacia un objeto o hacia una vestimenta. EM: -¿Sería posible trabajar en el nivel primario? E6: -Sería muy importante trabajarlo en primaria y por supuesto con los cuidados que amerita trabajar esto con los niños. EM: -¿Cuál sería la importancia de trabajar el deseo y la elección del objeto sexual en el nivel primario? Educar desde el deseo ¿qué tipo de subjetividades contribuye a formar? Personalidades más libres y flexibles y que también puedan hablar sin problemas, que no tengan límites, que pueden ser y decir.

El cuerpo:

EM: -Desde tu propia trayectoria escolar ¿Cómo definirías al cuerpo humano? ¿Qué cualidades remarcarías?

E6: -Hay, no sé. El cuerpo humano es diferente en todas las personas. Se desarrollan a medida de etapas puntuales pero cada organismo es diverso. Siempre hago más hincapié en la mente humana, que en el cuerpo.

EM: -Específicamente ¿Qué patrones corporales se ejercen y experimentan en las escuelas?

E6: -Tienen que estar quietos, en las aulas deben estar sentados. Pero el cuerpo quiere libertad entonces cuando salen al patio salen descontrolados. En patio, por momentos también tienen que caminar más que jugar. Pero en el patio, también están controlados, los cuerpos están enjaulados en la escuela.

EM: Como futuro docente, ¿Consideras trabajar distintas cuestiones sobre la corporalidad infantil? ¿Cuáles serían sus propósitos?

E6: Deben sentirse cómodos, deben estar relajados. No pueden estar tantas horas sentados, entiendo que debe existir cierto control pero es fundamental esto de que el cuerpo se movilice, que se acostue a la hora de leer libros o de una actividad de matemática sentados en el patio, tantas horas en la misma posición sin poder salir. No tengo muchas ideas todavía y liberarlos seguro (se toca su cabeza, y gesticula como algo obvio).

EM: ¿Cómo trabajarías las sexualidades y los géneros desde la corporalidad (modelos de belleza, roles de género, estereotipos)?

E6: Hoy en día lo veo bastante trabajado eso. En una escuela católica en la cual trabajé, las chicas no podían jugar al fútbol, en lo público, sí. Cualquiera juega con el que quiere y con lo que quiere, vi a chicos que se pintaron las uñas, con aritos, con pelo largo como nenas. No hay diferencias como para trabajar, salvo en educación física en primaria están todos juntos y en privada, no tanto. El varón va a rugby o futbol y las nenas a hockey. Como los maestros también influyen en esos actos con sus miradas y su formación en la actualidad. En cuestión de filas, nenas primeros, varones después.

El placer:

EM: ¿Tuviste la oportunidad de expresar los placeres en tu trayectoria estudiantil? ¿Fui formada al respecto?

E6: No fui formada en ningún momento. En la cursada, es escuchar lo que cada docente quiere y aprender lo que cada docente quiere. Todo se limita al contenido. Yo opino pero casi siempre sobre el saber. En ningún nivel jamás tuve esa sensación y si lo hacía, no te escuchaban.

EM: ¿Desde qué campos imaginarios te han enseñado o has aprendido a practicarlos? Desde el punto de vista educativo, ¿Por qué y para qué trabajarías las cuestiones de la afectividad con tus futuros alumnos?

E6: Y es como lo que hablamos antes, es para que tengan la libertad de expresarse y decir sobre lo que sienten (P). Al momento de resolver un problema en el pizarrón, quizá muchas veces no se tienen en cuenta si tuvo ganas de pasar. Nunca se tiene en cuenta si se tiene ganas o no pasar del pizarrón. Respetar al otro, a los que no quieren hacer tal cosa, no les podrían un freno. Y de ahí estoy hablando de vinculaciones sociales. Hay muchas cosas, no sólo abrazarlo y contenerlo, que quieran hacer lo que desean, y siempre con límites. No se trata solo de exponer a un alumno por si se porta mal.

EM: ¿Cómo definirías a la sexualidad y al género?

E6: El género es con el órgano de reproducción en el cual nacés, como volver al momento del nacimiento y en el cual te dicen: o sos hombre o sos mujer. La sexualidad sería la identidad de cada uno. Es más interno, con cómo te sentís vos, con cómo te identificas, y el género sería una cuestión más biologicista. Siempre me dijeron que el género tiene que ver con el órgano sexual con el cual nacés.

EM: -No te parece que al género deberíamos también asignarle cuestiones que tienen que ver con las expresiones y los roles. Es decir, ¿las características de los géneros, podrían cambiar en el tiempo? ¿El género será una construcción o un aspecto ligado a lo biológico?

(E6): ¿Sabés que sí? Si bien el sexo tiene que ver con ciertas características corporales, a partir de ahí empezamos a darles otras características de cómo deberían ser las personas, los varones y las mujeres. Sí, sí, definitivamente es una construcción te diría cultural (sonríe).

Significado de hombre, mujer o “distinto” (abyecto)

EM: ¿Qué es ser hombre? ¿Y mujer? ¿Cómo definirías a quienes no se identifican con ambos conceptos?

E6: Es que creo que ser hombre o ser mujer, los difiere la forma del cuerpo y los órganos (con la mirada hace un recorrido sobre su cuerpo) Pero no hay una forma de ser hombre o mujer. Y como no hay una forma de ser mujer u hombre, no hay una única forma de ser persona. Las personas que no se identifican en ser hombres y mujer, es porque no tienen el cuerpo que se espera de un hombre y mujer. Pero el resto somos personas totalmente distintas, más allá del órgano reproductor que tengamos. Pero es... lo veo así.

EM: Para vos, cuántos sexos hay

E6: No tengo idea. La palabra sexo es limitante. Las sexualidades son muchos más.

EM: ¿De qué manera la escuela recibe a estas identidades?

E6: Nene, nena y listo. Nadie vio a romper con eso, con este esquema. Si era muy distinto, la ropa, los juguetes, el recreo. En el terciario, hay mucha más libertad en todos los niveles

EM: -¿Cuál es la importancia de trabajar estos significados en el nivel primario?

E6: -Es importante, por la libertad de cada uno y que hay un mundo más allá de los dos géneros, que de golpe hay chicos que tienen papás, mamás; de golpe hay compañeritos que tiene una mamá que de golpe es papá (hace un gesto como se señalara un bigote). Romper con todo lo que uno trae, de romper con lo que uno trae, de los discursos familiares, hay una nueva vida, todas las personas somos distintas, de entender al otro más allá de todo.

Matriz de relaciones entre categorías de análisis / datos - códigos – memos / y ejemplos

Categorías	E1	E2	E3	E4...	E10
Implementación de la ESI					
Conceptualización sobre sexualidades y géneros					
Economías del deseo y la elección del objeto sexual					
La gramática corporal					
El placer en lo personal y en lo educativo					
Ser hombre, mujer y “distinto”					

Categorías	E4 (MARÍA)	E7 (ALBERTO)
Implementación de la ESI	a) Por supuesto que no hablábamos de sexualidad ni mucho menos. Debíamos, eso pienso yo ahora, aparentar, ser correctos y parecer una linda familia, la tradicional. Pero teníamos muchos problemas... Y bueno, me parece que desde la escuela es importante que se aborden estos temas, porque no sabemos con qué ideología vienen las personas desde su lugar, hogar. b) Desde mi experiencia en primaria. Se veían esas cosas, la maestra organizaba por filas, varones y mujeres. (BIN). Primero pasan las chicas, y luego los varones. ¿Por qué una fila así? Quizá no está tan mal, pero uno debe saber de construir esas cosas. Por eso la ESI es importante, la discriminación por si sos gorda o flaca, por el país de procedencia. ¿Cuántas veces las jovencitas y lindas van a primer grado y las viejas a los grados altos!... //adjetivación// O cuántas veces dicen que el varón, es mejor para los grados altos... (Estereotipo)	a) Porque es fundamentalmente concientizar a todos los alumnos sobre temáticas que eran temas tabú, de eso no se habla y hoy sí hay que hablarlas. Concientizar a todos los alumnos. Hoy ponerse a hablar de esas cosas y que se hable desde la me parece importante, porque cada familia es diferente, cada familia es un mundo (hay distintos tipos, monoparentales, ensambladas y esas cosas) (FAM) para poder hablar de esas temáticas desde la escuela para poder hablar de esas temáticas que en un futuro va a traer muchos cambios en la sociedad y a solucionar un montón de problemas que se veían antes, como el tema del sexo, la violencia de género, abuso, maltrato hoy que son cosas que vienen pasando. Trabajar esto sería un cambio de raíz, por eso trabajarlas. b) Yo reivindico la ideología del feminismo (FEM) aunque no me identifique en ella, para mi tiene muy poca empatía, y están generando un rechazo por parte de la sociedad, a eso súmale a los medios que también participa en ese rechazo. Yo no estoy viendo bien, que no soy yo sino la sociedad, que por no estar de acuerdo, batallan, lo mismo que con el lenguaje, pero está bien dar la batalla gramatical del lenguaje pero creo que hay que enfocarse por leyes y porque la justicia trabaje para que no haya femicidios y el feminismo no trabaja contra eso y ponen mucha energía y bajo la lupa //metáfora// sobre qué es o si se aplica el lenguaje inclusivo y se la agarran con aquellas personas que hicieron un chiste machista y que todavía no tuvo tiempo de deconstruirse. Hay que luchar porque la justicia se dedique a terminar con los femicidios. El que hace el chiste pasa a ser el hijo de puta. La energía no la están focalizando, (FEM)

Conceptualización sobre sexualidades y géneros	a) Está mal decir que es... pareciera que es una carrera de mujeres. Cuando en realidad, cualquiera puede estudiar, un hombre puede ser maestro, de hecho hay muchos, pero no aparecen muchos ahora, no se ven tantos. b) Las dos cosas las definiría como algo que una persona puede <u>elegir</u>. Y simplemente, y bueno quizá, no sabría decir alguna especificidad, pero por lo menos eso, recalcar la <u>elección libre</u>. Y no quedarse con la vieja elección. <u>La sexualidad tendría que ver más con lo biológico y el género, con una elección personal</u>. Con respecto a la relación con sus futuras/os alumnas/os, argumenta: "<u>las chicas son más cariñosas, te ayudan más, participan más en clase</u>" //Generolecto//	a) En el profesorado se está trabajando bien al respecto. <u>Pero hay una sola voz, la mayoría adhiere al a la ideología de género. Dejar pasar a una mujer primero, tiene que ver con el patriarcado y ya se está discutiendo estas cosas. Antes de estos temas no se hablaban, se naturalizaban. Ahora sí se charlan.</u> b) Con respecto a la relación con sus futuras/os alumnas/os, argumenta: "<u>Y... las chicas son más cariñosas, te ayudan más...participan más en clase</u>" //Generolecto//
Economías del Deseo y la Elección del Objeto Sexual	a) <u>La Ley misma de educación sexual habla sobre, dice en unos de sus artículos, incluye aspectos biológicos, de género, afectivos...</u> Y es, como es algo un poco intangible de como hablamos de afecto, <u>es un poco difícil hablar el lado afectivo y/o emocional</u> y es difícil trabajarlo. Habría que buscarle la vuelta, es difícil. Pero no imposible. Se podría trabajar desde algún film, intensamente, habría que buscarle la vuelta. Por ahí, trabajando con varios profes, a través de un proyecto. b) Si hablamos de <u>objeto</u>, creo que muchas veces la <u>mujer es vista como un objeto, meramente sexual y reproductiva</u>, desde muchos países, de erotismo. De hecho, los programas de televisión, tiene mucho de esto.(D-O) c) <u>El deseo fue un tema tabú</u>. Que no se hablaba. Esta idea tareas de hay cosas para mujeres y para hombres, juguetes para nenes y para nenas. Sin embargo, siempre en algunas conductas se veían estas cuestiones. <u>El propósito de ese deseo tenía que ver con la máquina de educar de Tonnucci, formar gente que salía de una manera y el que no era de esa manera, no salía. El deseo a ser un trabajador</u>	a) Sí creo que sí, más que posible, lo tenemos que hacer. Son cosas que a los chicos le pasan y por eso hay que trabajarlo. También por supuesto, lo que me importa mucho entre si hay que verlo o no, pero hay que trabajarlo mucho y trabajar el cómo lo vemos, para mi hay que verlo, sobre todo por lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer. <u>La escuela pública es muy estricta en eso y también está con el diseño curricular y si te salís del diseño curricular terminás sin hacerlo pero si se hace dentro de ese marco, está bueno hacerlo</u> //contradicción//. b) <u>El deseo a las ganas, son las ganas. El objeto</u>, decirle objeto a una persona es medio incomodo, pero es <u>el deseo de tener una relación sexual</u>. Sentir ese deseo de tener una relación sexual hacia una persona, en mi caso, las mujeres.(D-O) c) <u>Será posible para mi trabajarlo</u>, pero primero ver qué dice el diseño. Pero lo veo posible, a partir de sexto o séptimo o quizá antes. Cada chico es diferente, tiene sus formas, por eso ponerlo por grado, se hace difícil. Haría hincapié desde lo que les está pasando. Que es normal que le puede estar pascando algo con otra persona, no importa el sexo y de sentir ganas de estar con esa persona. Que no está mal que suceda eso y lo más importante de todo, que <u>esa persona esté de acuerdo si va a pasar algo, y trabajar el respeto al cuerpo de esa persona (D-O)</u>
La gramática corporal	a) <u>Bastante conductista mi formación</u>. Biología, Anatomía. Poder hacer todo centrado en el cuerpo humano. En que todo lo crea el hombre y nada más que el hombre. <u>El hombre varón y el ser humano también</u>. (C) b) Y quizá que algo va creciendo no sólo de la sexualidad, que tiene algo de desarrollo que va creciendo más allá de la sexualidad. A los varones les crece barba, vello en otras partes, distintas cuestiones que tiene que ver con eso. Tratamos de obviar ese tema, pensamos más en lo biológico y no tanto en lo sexual. <u>Otra parte destacable en la escuela es el cerebro, la parte del pensamiento</u>. c) yo salí del colegio sabiendo cómo debe <u>ser un hombre y una mujer</u> //antitesis//. Pero cuando salí del taller, me dijeron que no era así: ¡mierda! Por qué, ahí bueno, ahí me hice la pregunta y estoy en un momento de reflexión. Pero si un niño está 12 años en una escuela, y la escuela ejerce este modelo tradicional, van a salir como nosotros naturalizando cosas: <u>los normales y los anormales, los heterosexuales y los homosexuales</u> //antitesis//. Y ahora habrá que esperar que van a pasar con las generaciones que vienen, una vez que pasen los 12 años, vamos a ver cómo piensan, sobre todo la clase media pero la clase baja sigue siendo más tradicional. Salen pibes, personas que cuestionan más.	a) El cuerpo es como una máquina. <u>El cuerpo humano como una máquina perfecta, bah, quizá no tanto, interesante, un conflicto armado de gustos, placeres y deseos</u> //eufemismo//. Que está compuesto por músculos, huesos, órganos, sistemas, que por supuesto vienen de manera de natural, vienen en hombres y mujeres, y después cada uno tiene el derecho a elegir de ser y de tener el cuerpo como realmente quiera. Pero bueno, viene dado de dos formas, masculino y femenino, y bueno es un gran órgano, un gran conjunto de sistemas y tejidos que vienen dados de forma masculina o femenina <u>de manera natural y eterna</u> //hipérbole// y de cómo se siente, puede hacer de él lo que quiera. c) Si por supuesto. Lo considero importante. Primero, es el respeto del cuerpo por el otro. Yo ya he tenido <u>experiencias</u>. Yo soy profe de educación física y trabajo con el cuerpo, <u>pongo el cuerpo y constantemente marco diferencias con que no es lo mismo jugar a la mancha, con un juego con el cual nos chocamos, una cosa es que esto pasó sin querer o si te quiso agredir. En el deporte, es imposible no jugar un deporte</u>, por lo general, handball, fútbol, es imposible no hacer un deporte y no tener que sufrir un pelotazo, no tener que caerte y muchos tratan de cuidarse, pero en una actividad deportiva siempre pasan esas cosas. Eso lo trabajo con los chicos más chicos sobre todo. Ese es un trabajo que hago sobre <u>la corporalidad</u>. Y también tocar otras cosas con los más grandes, <u>temas como el mirar a las chicas</u>. Entonces me junto con <u>los varones</u>, yo los entiendo que les está pasando pero véanlo con disimulo, porque si no vamos a tener quilombo con las cosas que están pasando, el maestro y yo también. Estas cosas las trabajo como transversalmente.(C)
El placer en lo Personal y en lo Educativo	a) La profesora nos hablaba de la sexualidad freudiana, y nos decía tenemos que encontrar la vuelta de ese sujeto que lo motive, ya que tiene <u>placeres en distintas cuestiones</u>, quizá: ella decía que si hay alguien que disfruta con un cuchillito viendo sangre, bueno pensemos en convertirlo en cirujano, decía esta cuestión de sublimación de la habla Freud. (P) b) Una sola vez tuve la oportunidad, en una clase de biología, exponer una poesía y expresar de algo que me gustaba. Ahí canalicé el placer en el estudio. Pero no se hablaba del placer en la escuela. Nunca me lo pregunté y no le hice preguntas a ese tema y no se ponía sobre la mesa. Estaba prohibido	<u>El placer habría que trabajarlo</u>. Me parece fundamental. Cómo una escuela va a dejar de enseñar para la vida. <u>No sólo es enciclopedismo, sino también el arte de vivir, expresar y sentir</u>. (P) Entonces, comienza el tema del cómo, y ahí yo necesito el apoyo de material de lectura como te dije. <u>Pero es bueno expresar el placer, sentir ese goce al hacer lo que queremos y sentimos, dejar de ser fríos y expresar el calor que corre por nuestro cuerpo</u> //sinestesia//.
Ser hombre, ser mujer y ser "distinto"	a) Interesante, eh... Digamos, diría tiene pelo largo, usa pollera. <u>Porqué un hombre no puede usar pollera</u>. Sin embargo, la primera definición se me ocurre la vestimenta... b) Creo que es <u>una puede elegir cómo vestirse cómo hablar qué estudiar, cómo relacionarse como hombre o como mujer, una persona con libertad de elección (BI-AB)</u> Si pensamos en algo distinto, ya lo estamos diferenciando, entonces me gusta definirlo como ser humano y verlo <u>como hombre, mujer o lo que quiera ser</u>. <u>No hago cuestión a lo biológico, a los sexos y a los miembros y si bien hay diferencias biológicas, cada uno puede elegir, a través del libre albedrío, cómo quiere vivir la sexualidad, cuál es su placer y su deseo frente a ello</u>.	Si bien hay <u>cuerpos</u> que nos <u>diferencian</u>, y si bien hay cuerpos de varones y mujeres. En realidad también hay otros tipos de cuerpos. <u>No todo puede ser o blanco o negro. Puede haber otras formas de pensar, sentir y querer ser</u>. Por eso, está bueno lo del género y las maneras distintas de ver la corporalidad. No todos somos iguales y cada uno puede vivir su cuerpo como quiere. <u>Por eso ser hombre, sería el que tiene pene y la mujer, vagina. Pero a partir de eso, las combinaciones pueden ser múltiples y diversas</u>. (AB) También cambiantes. Transformables. Yo me siento bien así, hombre y con pene. Pero también sé que otros pueden sentir otra cosa.

Escuelas Normales, Eventos ESI y Conmemoraciones 2020



Edificio histórico de la ENS N° 3



Patio histórico de la ENS N° 3



Anexo Lugano ENS N° 3



Pasillos del Anexo Lugano ENS N° 3



Salón de Usos Múltiples (ENS N° 3)



Aula de la ENS N° 3



Regencia, Bedelía y Salas de Profesoras/es de la ENS N° 3



La ENS N° 2



Aula de la ENS N° 2



La ENS N° 2, sus pasillos y el busto a Sarmiento



El patio central de la ENS N° 2



Aula del Profesorado de la ENS N° 2



Aula del Profesorado de la ENS N° 2



Patio externo (ENS N° 2)



Jornadas Interinstitucionales
coordinadas por la Comisión de
Género del Claustro docente del
Normal 3



Comisión de Género del Claustro
realizada por el Ministerio de
Educación e Innovación del GCBA.



Sindicato docente



Sindicato docente

TALLER DE ESI

ENS N°:

FECHA:

¿Qué te parece el Taller de ESI?

Considero que es una propuesta interesante. He visto
a muchas chicas. Son propias las interacciones.
En la sala hay un ambiente muy bueno. Los chicos de los
grupos (las masculinidades y las feminidades)
Otros cosas me gusta. Pero algo me gusta
mucho.

¿Te interesa la propuesta? SI / NO - ¿Por qué?

Porque me gusta a cumplir o cambiar no
menos de las cosas.
Son temas muy importantes y trabajar con
muchos compañeros mujeres también ayuda.

TALLER DE ESI

ENS N°:

FECHA:

Grupos: femenino.

¿Qué te parece el Taller de ESI?

Es una propuesta muy interesante. Lo bueno
es que me gusta mucho trabajar con
los chicos y los chicos. Lo bueno de
la subjetividad y los chicos en los chicos
se relacionan las elecciones. Me
gusta saber del cuerpo sobre temas que
creemos que era.

¿Te interesa la propuesta? SI / NO - ¿Por qué?

Porque me da la cabeza
me hace pensar y debatir
se cambian ideas y pensamientos
para mejor
se puede entender lo que pasa en
el cuerpo.
se permite entender todo de dos tipos.

⊗ Hoy las sociedades se transforman
vivimos momentos de cambios rápidos
y también las personas lo viven así.

⊙ Lo que no pasa o las mujeres, o los
niños. Es muy interesante también los
normativos que se ven y analizan
y sobre todo la ley ESI. ☺

Referencias

- Aldiabat, K. y Le Navenec C., (2018). *Data Saturation: The mysterious step in Grounded Theory method*, pp. 245 – 261, Qualit. Report N° 23.
- Alfonso, P. y Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*. España. DEDIO.
- Alliaud, A. y Duschitzky, S. (2003). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores.
- Altable, Ch. (2000). *Educación sentimental y erótica*. Buenos Aires. Madrid. Miño y Dávila.
- Altamirano, C. (Dir.). (2008). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Bs. As. Paidós.
- Armstrong, N. “Deseo y ficción doméstica”, en Cobo; R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno*. J. Rousseau. Ed: Cátedra Universitat de València.
- Antaki, Ch., Billig; M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). *El análisis del discurso significa analizar. Una crítica de seis atajos analíticos*. Athenea Digital. Volumen N° 3.
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos*, Barcelona. Editorial Paidós.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Báez, 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. FFyL. UBA.
- Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. CLACSO.
- (2019). *Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- Bacalini, F. (2017). *Mujeres y universidad: cronología de una inclusión (matizada)*. Sociales y Virtuales. Recuperado en <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/mujeres-y-universidad-cronologia-de-una-inclusion-matizada/>
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin. Universty of Texas Press.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires. FCE.
- (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Bs As. Sudamericana.
- (2008). “Introducción”. En: *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Bs. As. Ed. Sud-americana.
- (2019). *Retando la norma. Mujeres emancipadoras*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- (2020). *Los caminos del feminismo en la Argentina: Historias y Derivas*. Bs As. Voces en el Fénix.
- Barrancos, D.; Guy, D.; Valobra, A. (coord.). (2014). *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*. Buenos Aires. Biblos.
- Becerra, M. (2015). “Representaciones sobre ciudadanía, maternidad y género en la educación argentina en el Centenario y el Bicentenario”. En: *Actas del V Congreso de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires. S.A.E.C.E.
- Beck, U. (1999). “Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores”. En Beck, U. (comp), *Hijos de la libertad*. Buenos Aires. FCE.
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2001a). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona. Paidós.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2001b). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona. Paidós.
- Beck, U., A. Giddens y S. Lash (1997). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs As. Paidós.
- Ben, P. (2000). “Muéstreme tus genitales y te diré quién eres. El “hermafroditismo” en la Argentina finisecular y de principios del Siglo XX. En Acha, O. y Halperín, P. *Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de historia de género en Argentina*. Bs As. Del Signo.
- Ben, P. (2000). *Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos. La construcción anatómica de la feminidad en la medicina Argentina*. En Gil Lozano, Fernanda; Pita, Valeria e Ini, Gabriela (Comps.). *Historia de las mujeres en Argentina*, T.I. Buenos Aires: Taurus.
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de lingüística general II*. México. Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (2008). *La Construcción Social de la Realidad*. Bs As. Amorrortu.
- Beriaim, J. (2005). *Modernidades en disputa*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bernal, L. (2016). *Producción de discursos sobre sexualidad en la escuela y heteronormatividad: El caso de un Profesor de Biología*. Univ. A. de Aguascalientes, Doctorado en Estudios Socioculturales.
- Bernstein, B (1993). “Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica”. En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá. (pp. 81-118). Prodic el Griot.
- (1998). *Clases, código y control*. Madrid. Akal.
- (2000). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Teoría, Investigación, Crítica*. Maryland. Rowman & Littlefield Publishers.

- (2001). "De las pedagogías a los conocimientos". En Morais, A., Neves, I., Davies, B. *Hacia una sociología de la pedagogía: la contribución de B. Bernstein a la investigación*. N. York. P. Lang.
- Bianciotti, M. (2015). "Barrancos, D.; Guy, D. y Valobra, A. (eds.) (2014). *Moralidades y comportamientos sexuales: Argentina, 1880-2011*. 1a. ed. Buenos Aires: Biblos. 412 p". En: *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, N° 21, pp. 300-308, Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos Río de Janeiro, Brasil.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonfigli, P.; Luque B. y Castellani, O. (2016). *Percepciones en torno a los estereotipos de género*. VI Coloquio Internacional de educación, sexualidades y relaciones de género. 4º Congreso de Género y Sociedad. De pedagogías, políticas y subjetividades. Córdoba. FFyL. UNC.
- Boris, E. (2019). *De las mujeres al género y más allá: las entretejidas trayectorias de la historia de las mujeres y los estudios feministas*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- Borisonik, D. y Bocca, L. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: guía informativa y práctica* - 1a ed. CABA. Ministerio de Justicia y DD HH de la Nación.
- Bourdieu, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural", en *Sociológica*, UAMAzcapotzalco, México, Núm 5. pp. 11-17. Trad. Emilio Tenti Fanfani.
- (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo" en *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid. La Piqueta
- (1988). *Cosas dichas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid. Editorial Taurus.
- (1995). *¿Qué significa hablar?* Barcelona. Ediciones Akal.
- (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Ed. Taurus.
- (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona. Anagrama.
- (1999a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona. Anagrama.
- Bracchi, C. (2014). *La escuela secundaria del paradigma de la selección al de la obligatoriedad*. Novedades Educativas. N° 283. Año N° 26.
- Brater, M. (1999). "Escuela y formación bajo el signo de la individualización". En Beck, U. (comp.) *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE. La crujía.
- Britzman, D. ([1995], 2016) ¿Qué es esa cosa llamada amor? (pp. 31-65). En Britzman, D. y Flores, V. y Hooks, B. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Ediciones Bocavulvaria.
- (2001). "Curiosidad, sexualidad y currículum": en Lopez Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica.
- Briz, A. (2005). "Unidades del discurso, partículas discursivas y atenuantes. El caso de 'no/ tienes razón'" en Falk, J., Gille, J. y Wachtmeister, F. (eds.). *Discurso, interacción e identidad. Homenaje al Profesor Lars Fant*, pp. 13 – 36, Suecia. Universidad de Estocolmo.
- Butler J. (1999). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. España. Paidós.
- (2000). "Imitación e insubordinación de género". En *Grafías de eros. Historia, género e identidades sexuales*, (pp. 87-113). Buenos Aires. Edelp.
- (2002). "Acerca del término 'queer'" en *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. (pp. 313-339). Barcelona. Paidós.
- (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona. Paidós.
- Caldo, P. (2012). "Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el Monitor de la Educación Común" en Kaufmann C. (dir.) (2012). *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. (pp. 175-205). Eduner.
- Campagnoli, M. (2018). *Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales*. Descentrada: revista interdisciplinaria de feminismos y género, N° 2.
- Candela, A. (2001). "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En Rockwell, E. (Coord). *La escuela cotidiana* (pp. 173-197). México: FCE.
- Candela, A. (2001). *Corrientes teóricas sobre discurso en el aula*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Volumen 6. Número 12.
- Casimiglia Blancafort, H. y Tusón Vals, A. (1999). *Las cosas del decir Análisis del discurso*. España. Ariel.
- Casola, N. (2016). *Deseo y represión. Sexualidad, género y Estado en la historia argentina reciente, de Débora D'Antonio*. Buenos Aires: *Imago Mundi*. Revista Mora. N° 22. FFyL. UBA.
- Castellano Llanos, G. (2016). *Los estilos de género y la tiranía del binarismo*. Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, Colombia. Revista La Aljaba. Volumen XX.
- (2017). *¿Qué es el generolecto?* CPA. La Pampa. UNLPam.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginada de la sociedad*. Buenos Aires. Tusquets.

- Cerri, C. (2010). *La subjetividad de género. El sujeto sexuado entre individualidad y colectividad*. Centro de Cs Humanas y Sociales. (CSIC). Madrid. *Gazeta de Antropología*.
- Chávez González, G (2014) Tesis: *Saberes de los académicos: un análisis de sus prácticas y discursos*. FFyL. México. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Chouliarakis, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh. Cambridge University Press.
- Ciriza, A. (2019). *Horizontes temporales para pensar la emancipación. Leer en clave feminista y desde el sur*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación Cuantitativa en Psicología*. México. Oxford University Press.
- Colombo, E (2003). ¿Qué es un objeto interno? *Revista Internacional de Psicoanálisis Aperturas*. N° 13 Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000230>
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas*. En: *Revista Nómadas*, N° 14, pp. 156- 171, U. Central Colombia.
- Conrad, P. y Schneider, A. (1985). *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Columbus, Ohio. Merrill Publishing Company.
- Constitución de la Nación Argentina (1994). Ministerio de Justicia y DD HH. Argentina.
- Conway, J., Bourque, S., Scott, J. (1996). “El Concepto de género”. En: Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. Porrúa.
- Coral-Díaz, A. (2010). *El cuerpo femenino sexualizado: entre las construcciones de género y la ley de justicia y paz*. Scielo. Int. Law: *Revista Colombia. Derecho Intelectual* N° 17.
- Corsani, A. (2006). “Políticas de saberes situados. Emanciparse de la epistemología de la economía política y de su crítica”. En *Laboratorio Feminista. Transformaciones del trabajo desde una perspectiva feminista: Producción, reproducción, deseo, consume*. Madrid. Ed. Tierradenadie.
- Creswell, J. (2009). *Diseño de investigación Cualitativo*. Barcelona. Sabio.
- Cuello, N. (2018). *Contra la promesa de lo queer*. Revista Mora- pp. 165-170. FFyL. UBA.
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. En *Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista*. Buenos Aires.
- D' Antonio, D. (2019). *Cultura, sexualidad y censura estatal en el cine de Argentina y Brasil entre los años 1960 y 1980*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- Da Silva, T., (2001). “Las relaciones de género y la pedagogía feminista” y “Un elemento extraño en el currículum: la teoría queer”, en *Documentos de Identidades. Una introducción a las teorías del currículum*, Barcelona. Octaedro.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Bs As. Santillana.
- Daich, D. (2013). *De pánicos sexuales y sus legados represivos*. UNDeR. FHyA. Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres, pp 31- 40, Zona Franca.
- De Lauretis, T. (1996). *La tecnología del género*. En: *Revista Mora*, N° 2. Bs As. FFyL. UBA.
- Deleuze, G. (2006). “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, *Polis. Rev. Latinoamericana* N°13
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía educativa*. Madrid. Morata.
- Di Napoli, P. (2018). *Educación, Sujetos e Identidades*. Maestría en Educación. Unqui.
- Díaz Villa, G. (2012). *Una pedagogía para la E.S.I. (Ley 26.150/06)* C. de Educación. Año X.
- Díaz, G. (2006). *Poder y resistencia en Michel Foucault*. En: *Revista Tabula Rasa*. N° 4.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Dunne, M.; Gazeley, L. (2007) «*Teachers, social class and underachievement*». *British Journal of Sociology of Education*; pp. 451-463; N° 29.
- Duque, C. (2010). *Judith Butler y la teoría de la performatividad de género*. *Revista de Educación y Pensamiento*. Colombia. Colegio Hispanoamericano.
- Durkheim, E. (1951). *Sociología y Filosofía. Representaciones individuales y representaciones colectivas*. Bs. As. Kraf.
- Durkheim, E. (1982). *De la división del trabajo social*. Madrid, Akal.
- Dussel, E. (2003a). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en Lander, E. (org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, pp 41 – 54, Bs As. FACES / UCV.
- Dussel, I. (2003b). “La gramática escolar de la escuela argentina. Un análisis desde la historia de los guardapolvos”. En: *Historia de la Educación. S.A.H.E. Anuario*.
- Elizalde, S; Felitti, K. y Queirolo, R. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y Propuestas*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Faccia, A. (2019). *Discursos sobre el cuerpo, vestimenta y desigualdad de género*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación N° 76. Argentina. Universidad de Palermo.
- Fainsod, P. (2008). “Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas”. En: *Cuerpos y sexualidad en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, pp. 231-250, Bs. As. Paidós.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. London-New York: Routledge.
- Faur, E. (2019). *La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- Faur, E. (2020). *Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina*. Bs As. Lassa Forum.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona. Melusina.
- Fiorini, V.; Fiorini, D. (2005). Cambios vestimentarios en la adolescencia: Mitos, modas y modos. En: *Encrucijadas*, N° 31. Buenos Aires. Argentina. UBA.
- Flores, V. (2009). *Una pasión apagada. Erotismo y Prácticas Educativas*. Blog: Escritos Heréticos. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/04/una-pasion-apagada-erotismo-y-practicas.html>
- (2019). *El derecho al gemido. Notas para pensar la E.S.I. desde una posición pro-sexo*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén. La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. (pp. 139- 198). Siglo XXI, México.
- (1990). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Altamira.
- (1990a). *Tecnologías del yo y otros escritos afines*. Barcelona, Paidós
- (1991). *Saber y verdad*. Madrid. La Piqueta.
- (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid. La Piqueta.
- (1997). *Vigilar y castigar*. México. D.F. Siglo XXI.
- (2001). *Las palabras y las cosas*. México. D.F.: Siglo XXI.
- (2001a). *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. México. Siglo XXI.
- (2006). *La arqueología del saber*. México, D.F. Siglo XXI.
- (2013). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Bs As. Troquel.
- Fulco, V. (2019). *La ESI será feminista o no será*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid. Paidós.
- (2019). *La Educación Sexual Integral, ¿es feminista?* Revista Mora. FFyL. UBA.
- García Suárez, C. y Muñoz Onofre, D. (2009). *Devenir de una perspectiva relacional de género y cultura*, Colombia: Universidad Central. Nómadas.
- García, M. y Castro, A. (2017). La investigación en educación. En Mororó, L., Couto, M., y Assis, R. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13-40). EDITUS.
- Geffroy, C. (2016). "En busca del placer... Una perspectiva de género". En: *Bulletin de l'Institut français d'études andines*. (pp. 373-388). París. Francia. Le Moulin.
- Giddens, A. (1990). "Estructuralismo, posestructuralismo y la producción de la cultura", en *La teoría social hoy* (AA.VV), Barcelona. Alianza.
- Giddens, A., Z. Bauman, N. Luhmann y U. Beck (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona. Anthropos.
- Gil, I. (2014). *El método equivocado para enseñar gramática (y el más utilizado)*. *El Confidencial*. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-02-27/el-metodoequivocado-para-ensenar-gramatica-y-el-mas-utilizado_94325/
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. Conaculta-Iteso.
- Gluz, N. (2011). "Por una educación más democrática. Bachilleratos Populares" En: *Voces del Fénix*. Buenos Aires. Año I. N° 3.
- Goffman, E. (1986). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs As. Amorrortu.
- Gogna, M. y G. Binstock (2017). "Anticoncepción y maternidad: hallazgos de un estudio cuanti-cualitativo con adolescentes de 18-19 años de cuatro provincias argentinas". *Salud Colectiva. Instituto de Salud Colectiva*. Universidad Nacional de Lanús. Vol. 13 N° 1.
- Gómez Rojas, Gabriela y Riveiro, Manuel (2015). *El género en la relación entre clase social y estilo de vida: una mirada a través del tiempo libre*. Buenos Aires. Millcayac.
- Gómez, A. y Güida, C. (2002). "Aportes de los Estudios de Género en la conceptualización sobre Masculinidad"; en *Femenino – Masculino. Intervenciones teórico – clínicas*. Muñiz A. (comp.) Montevideo. Facultad de Psicología. Ediciones Psicolibros.
- González del Cerro, C. (2018). *La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista*; pp. 55 / 77, Revista Punto Género.
- Grandinetti, J. (2011). El cuerpo y lo abyecto. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires. En: <https://cdsa.aacademica.org/000-034/126>
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela*. Bs. As. Baudinho Ediciones/UNSAM.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona. Editorial Laertes.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá. Editorial Norma.

- Guber, R. (2005). *La reflexividad en la observación con participación y Casos de registro en El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Bs. As. Paidós.
- Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Tesis de doctorado. FFyL. UBA.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid. Taurus.
- Haraway, D. (2004). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", in Harding, S. (org.). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. (pp. 103-127). London. Routledge.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca. N York. Cornell University Press.
- (2004). "Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate", in Harding, S. (org.), *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. (pp. 01 - 16). London. Routledge.
- Harding, S. (2008). *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham. Duke University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Amorrortu.
- Harvey, O. J. (1986). *Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments*. (pp. 143-159). Journal of Psychology.
- Hernández Sampieri, R. y otros (2008). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. (pp. 522 – 527). Capítulo 14. Elección de diseño o abordaje de elección en la ruta cualitativa.
- Hoffman, C. y Hurst, N. (1990, 2010). Gender stereotypes: Perception or rationalization? Journal of Personality and Social Psychology, pp. 197-208, N° 58.
- Hooks, B. (2000). *Teoría feminista: del margen al centro*. Cambridge: South End Press.
- Howes, D. (2003). *Relaciones sensuales: Involucrando los sentidos en la cultura y la teoría social*; Ann Arbor: Prensa de la Universidad de Michigan.
- Janín, B. (2020). *Elecciones de objeto sexual e identidades de género: la adolescencia y su patologización*. Noveduc. Recuperado de: <https://www.noveduc.com/noticia/1301>
- Jelin, E. (2019). *Sobre desigualdades y diferencias*. Revista Mora. . FFyL. UBA.
- Jelin, E.; Valdés, T. y Bareiro, L. (1998). *Gender and nationhood in MERCOSUR*. Notes for approaching the subject, Discussion Paper (UNESCO/MOST). N° 24.
- Kaminsky, G. (1994) *Dispositivos Institucionales*, Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Kornblit, A.; Sustas, S.; Adaszko, D. (2013). *Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas*. Revista científica multidisciplinaria. Entre Ríos. UNER.
- Krauss, M. (2016). *La interseccionalidad entre clase y género: un acercamiento desde los relatos de vida*. Revista Lavboratorio - Año 16 - N° 27 / 2016 / ISSN N° 1515-6370.
- Kress, G. y Osborn, J. (1998). *Modes of Representation and Local Epistemologies: The presentation of Science in Education*. EE. UU. Sisc Working Paper Two.
- Lacan, J. (1984). *El Seminario. Libro 3. Las psicosis*. Barcelona. Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.
- Lagarde, M. (1996). "El género", fragmento literal, en *Género y Aires*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lamas, M., (comp.) (1996). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En: *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 327-366). México. Porrúa.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid. Crítica.
- Larrain, A. y Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso, pp. 283 – 301, Estudios de Psicología. N° 28.
- Lavigne, L. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La E.S.I. en la C.A.B.A. como política de gestión de la sexualidad juvenil. Tesis Doctorado Antropología. Bs. As. FFyL. UBA.
- (2019). *Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista*. Revista Mora. FFyL. UBA.
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Aranda.
- Le Breton, D. (1989). *Antropología del cuerpo y la modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2002, 2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Lemke, J (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. New Jersey. Ablex Publishing Corp.
- Ley de E.S.I. –C.A.B.A.- N° 2110/2006 (y su Decreto reglamentario N° 1.924/2006)
- Ley de Educación Común N° 1420/1884.

- Ley de Educación Nacional N° 26. 206/ME/2006.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/ME/2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/ME/1993.
- Ley Nacional N° 23.798/1990 sobre el SIDA (y su Decreto reglamentario N°1244/91).
- Ley Nacional N° 25.673/02 sobre el Prog. Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley N° 23.179 de la Convención sobre la eliminación de discriminación contra la mujer.
- Ley N° 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN).
- Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- Lopes Louro, G. (2000). "La construcción social de las diferencias sexuales y de género". En Gentile, P. (2000). *Códigos para la Ciudadanía*. Buenos Aires. Santillana.
- López Sánchez, F. (2018). *Los afectos sexuales: El deseo*. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. Madrid. V. VI. N° 3.
- López, F. (2009). *Amores y desamores. Procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivas*. Buenos Aires. Biblioteca Nueva.
- Lucena, D. (2016). *Intervenir desde el vestido: sobre las acciones de "Las Inalámbricas" en los años 80*. C. de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Colombia. Vol. XXI. N° 2.
- Lucena, D. y Laboureau, G. (2019). Vestimentas indisciplinadas en la escena contracultural de los años 80. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación N° 76. Argentina. Año XX.
- Luceri, J. (2018) *Olas del Feminismo. Fundación Activismo Feminista Digital*. Buenos Aires. Recuperado en <https://activismofeministadigital.org/olas-del-feminismo/>
- Lucie-Smith, E. (2003). *Erótica. The Fine Arts of Sex*. Chicago. Hydra.
- Lytard, J. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona. Gedisa, Editorial.
- Maceira Ochoa, L. (2008). *Género y Consumo Cultural en Museos: Análisis y Perspectivas*. Revista de Estudios de Género. La ventana, vol. III, N° 27, pp. 205-230, México. Universidad de Guadalajara
- Maffia, D. (1993). *Feminismo y epistemología. ¿Tiene sexo el sujeto de la ciencia?* Buenos Aires. Revista Feminaria. Año VI. N° 10.
- Marecek, J., Crawford, M. y Popp, D. (2004). "On the construction of gender, sex, and sexualities". En Eagly, A. Beall, A. y Sternberg, R. *The psychology of gender* (pp. 192-216). USA. Guilford Press.
- Martín Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la Agenda de política educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Martín Rojo, L. (1997). *El orden social de los discursos*. (pp. 1 – 37). Discurso 21/22.
- Marx, K. (1991). *El Capital. Crítica de la economía política*. México, Siglo XXI.
- Materón P., S. (2016). *Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia*. Revista de Bioética, pp. 117-131, Vol. 11, N° 1.
- Mauss, M. (1971). "Técnicas y movimientos corporales", en *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos.
- Mauss, M. (1973). "Técnicas del cuerpo". *Economía y sociedad*. Vol 2, N° 1. Citado por Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Barcelona. Paidós.
- Merleau Ponty, M. (1975). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona. Península.
- Merleau Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona. Planeta.
- Miranda, M. y Trejo, S. (2018). *El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa*. Educación XXVIII, pp. 227-242, Universidad Veracruzana.
- Mó, L. (2019). *Modelización corporal en la escuela primaria*. Tesis de maestría. Argentina. UNQui.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Bs.As. Novedades Educativas.
- (2006). *Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda desde la escuela*. Revista N° 84. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. (Cap. 1. pp. 19-32; 45-67; y Cap. 5. pp. 281-288). Buenos Aires, Noveduc.
- (2011). *Toda educación es sexual*. Bs. As. La Crujía Ediciones. 1a edición.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*. Bs As. Paidós.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2017). "La E.S.I. en la formación docente. Un proyecto en construcción". En: *Voces en el Fénix*. Buenos Aires.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. UNESCO-Santillana.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Buenos Aires. Heumul.
- (1993). *Psicología Social. Tomo II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Barcelona. España. Editorial Paidós.
- Mosteiro García, M. y Porto Castro, A. (2017). *Análisis de los Estereotipos de Género en alumnado de Formación Profesional: Diferencias según sexo, edad y grado*. Revista de Investigación de RIE. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Santa Fe. N. del Litoral. Vol. 35 N° 1.

- Nari, M. (1995). "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", en Revista Mora, N° 1, pp. 31 - 45, Bs As. Octaedro.
- (2004). "La maternalización de las mujeres" En Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940, (pp. 101 – 170), Buenos Aires. Biblos.
- Núñez y Litichever (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven en la escuela*. Buenos Aires. Grupo Editor Universitario. CLACSO.
- Núñez, M; Santamarina, M. (2017). *Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales (pp. 198-210). Cinta Moebio.
- Pacheco Silva, M. y Pacheco de Carvalh, O. L. (2005). *El desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido de la sexualidad en la experiencia de los docentes*. Ciencia Educativa. Baurú.
- Palamidessi, M.; Galarza, D. y Suasnábar, C. (2010) (org.): La producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. 1990-2003. Buenos Aires. Manantial.
- Parenzuela, N. (2016). *La Ley de E.S.I.: sentidos, valoraciones y prácticas docentes a partir de su implementación en instituciones de nivel secundario de General Pico, La Pampa*. UNLPAM.
- Pateti, Y. (2007). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia una des-pedagogización del cuerpo*. Scielo. Paradigma Vol.28 N° 1.
- Pateti, Y. (2006). *Educación y Corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Tesis doctoral sin publicación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. UPEL.
- Patton M. (2002). *Métodos de evaluación e investigación cualitativa*. 3ª ed. Mil Robles. Salvia.
- Perafán Echeverri, I. (2005). "La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes". En Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. (pp. 15-32). Colombia. Nomos.
- Picard, D. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós.
- Plan de Estudio Resolución N° 532/SSGEC/PCABA/2015.
- Plan de Estudios Resolución N° 6635/ME/PCABA/2009.
- Plaza, M.V.; Galli, L. y Meinardi, E. (2013). *Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado*. Brasil. Associação Brasileira de Ensino de Biologia.
- Pollmann, A. (2016). "Habitús, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial de la educación intercultural". En: *Cultura y representaciones sociales*, Año XXI. N° 21.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality, Discourse, Rhetoric and Social Construction*, Londres. Sage.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona. Ediciones Anagrama.
- (2003). *Multitudes Queer, notas para una política de los anormales*. París. Revista Multitudes.
- Pineau, P. (1998). "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' ". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006). "Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina" en: *Equidad de género y reformas educativas en Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/898>
- (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1943)*. Bs As. Teseo.
- (2018). *Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto*. Revista Brasileira de História da educação, pp. 1-16, Vol. 18.
- Puiggrós, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- Puleo, A. (1993). *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII*, España. Anthropos.
- Quijano, A. (2003). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", in Edgardo Lander (org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: FACES/UCV.
- Ramos, G. (2018). "Desterritorializando los cuerpos en la escuela: sexualidad y formación docente". En *El búho y la alondra*. Buenos Aires. Confines y fronteras.
- Rathus, S. A.; Nevid, J. S. y Rathus, L. F. (2006). *Sexualidad Humana*. Ed. Pearson.
- Rich, A. (1999). "La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana" En Navarro, M. y Stimpson, C. (Comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*, pp. 159 – 212, México. FCE.
- Resolución Ministerial N° 409/80. Biblioteca Nacional de Maestros. Ministerio de Educación de la Nación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/8043.pdf>
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid. Trotta.
- Rist, R. (1998). "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado". En Enguita, M. (Ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Rockwell, E., (1985) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. III Seminario de Inv en Educación, Inst. Colombiano para el Fomento de la Educ. Sup. Univ Pedagógica Nacional.
- Rogers, R. (2009). *Análisis crítico del discurso en la investigación educativa En Mónica Pini (ed.) Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires. UNSAM.

- Rolnik, S. y Guattari, F. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid. Ed. Trafic de Sueños.
- Rosenvasser Feher, E. (2009). *Simetría. Izquierda y derecha, antes y después, chico y grande en el mundo*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Roudinesco, E. y Plom, M. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Rousseau J., (1997). *Emilio o de la Educación*. Ed. Porrúa.
- Rubín, G., (1996) “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”, en Lamas, M., (comp) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp.35-96). México. Porrúa
- Rueda, A. (2019) *La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans*. Revista Mora. Estudios de Género. FFyL. UBA.
- Ruiz, M. (2010). Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Ruiz, M. (2011). *Narrativas corporales en la escuela primaria. Un estudio sobre la construcción de la identidad corporal desde la perspectiva de los sujetos*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sau, V. (2001). *Diccionario Ideológico Feminista II*. Barcelona. Icaria Editorial. La mirada esférica.
- Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta de Moebio*. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Chile, pp. 207-224, Pontificia Univ. Católica de Valparaíso.
- Scharagrodsky, P. (2007). Pedagogía: El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial. M. de Educación, Ciencia y Tecnología. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo.
- (2007a). *Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. Las formas de lo escolar*. Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (pp. 263-284) Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- (2015). “Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los graffitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina”. En Kaplan, C (coord.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. (pp. 163 – 178) Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- (2018). *Género y sexualidad en Pedagogía y Educación*. Maestría en Educación. UNQui.
- Scharagrodsky, P; Ojeda, C. y Zemaitis, S. (2019). *Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer*. La Plata. UNLP. FAHCE.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. La Plata. UNLP
- Schulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- Schultz, A. (1995). *El problema de la realidad social. “El sentido común y la interpretación científica de la acción humana”*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Scott, J. (2011). “Género, ¿Todavía una categoría útil para el análisis? En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México. PUEG.
- Sedgwick, E. K. (2002). “A(queer) y ahora”, en Mérida, R. *Sexualidades Transgresoras*, (pp. 29-54). Barcelona. Icaria.
- Segura Gutiérrez, J. (2018). *¿Tú quieres más? La economía del deseo*. Revista Análisis. Colombia. Universidad Santo Tomás. Volumen 50, N° 93.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.
- Seoane, V. y Severino, M. (2019). *Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora*. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG). Vol. 3. N° 1.
- Sepúlveda, P. (2018). *Perspectivas Actuales en Historia de la Educación*. Maestría en Educación. Unqui.
- Silva, M. (2011). *Identidades subalternas: Edad, clase, género y consumos culturales*. Scielo. Chile. Vol.19. N° 35.
- Simón, E. (2000). Tiempo y espacios para la coeducación. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 33 – 52) Barcelona. Graó.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires. Noveduc.
- Suárez, T. (2007) *Sexualidad y Educación. Un proyecto a construir*, Madrid. Ediciones Universidad
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”. En Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México. Paidós.
- Sutton, B. y Borland, E. (2017). *El discurso de los derechos humanos y la militancia por el derecho al aborto en la Argentina*. Ponencia presentada en XIII Jornadas de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, pp. 24-27.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Tarducci, M. (2010). La profesora feminista como agente de transformación. En Espinosa Miñoso, Y. (coord) *Aproximaciones críticas a las prácticas teóricopolíticas del feminismo latinoamericano*. (p. 153-160). Buenos Aires. En la Frontera.

- Tarducci, M. (2018). *Escenas claves de la lucha por el derecho al aborto en Argentina*. Salud Colectiva, pp. 425-432, N° 14.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. (pp. 150-154). Bs As. Siglo XXI.
- Terigi, F. (2011). "Ante la propuesta de "nuevos formatos": Elucidación conceptual". En *Quehacer Educativo*. Revista Federación Uruguaya de Maestros, pp 15 - 22, N° 107.
- Toro Alfonso, J. (2007). *Juntos pero no revueltos: cuerpo y género*. Revista Puertorriqueña de Psicología. Rev. Puerto Rico. Psicología. Volumen18. Versión impresa ISSN 1946-2026.
- Torres, G. (2013). *Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires. Contextos Educativos.
- (2014). *Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de Democracia.*, pp. 77-85, Revista Propuesta Educativa, N° 42. Argentina. FLACSO.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid, España: Gymnos Editorial Deportiva.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, F de C. Económica.
- Vain, P. (2009). *Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir*. Universidad Nacional de Misiones. Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN 1668-4753 Vol. VI. N° 6.
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Serie Mujer y Desarrollo. ONU. Cepal / Eclac.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2004). *Los saberes del poder: Eugenésia y biotipología en la Argentina del siglo XX*. Revista de Indias, pp. 425-444, Vol. LXIV, N° 231.
- Van Dijk, T. (1993). *Principles of critical discourse analysis*. London. Discourse & Society.
- (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.
- (2004). *Conferencia: Discurso y dominación*. Bogotá. U. Nacional de Colombia.
- (2010). *Prejuicio en el discurso. Análisis del prejuicio étnico en la cognición y en la conversación*. España. ArCiBel Editores.
- (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque socio-cognitivo*. Barcelona. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. España. Ed. Gedisa.
- Villoro, L. (2004). *Crear, saber, conocer*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Vior, S. (dir.) (1999). *Estado y educación en las provincias*. Madrid. Miño y Dávila.
- Viveros Vigoya, M. (2006). "Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: reflexiones a partir de un estudio de caso". Colombia. Estudios Feministas.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Watzlawick, P. (2001). *¿Es real la realidad? Confusión, desinformación, comunicación*. España. Herder.
- Weeks, J. (1995, 1999). "La invención de la sexualidad", en *Sexualidad*. México. Paidós -
- Weiss, E. y Mejía - Hernández, J. (2011). *La violencia entre chicas de secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México; pp. 545-570; N° 16.
- Woloski, E., Silver, R., Casabianca, S., Vardy, I. y Raznoszczyk De Schejtman, C. (2017). *Identidad de género y elección de objeto sexual en la infancia. Una problemática contemporánea*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV. F. de Psicología. UBA.
- Yañez Canal, C. (2014). *Cuerpo, consumo y placer*. Corpo Grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos. Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Yzerbyt, V. y Schadron, G. (1996) Estereotipos y juicio oral. En Bourghis, R. y Leyens, J. (Eds) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid. Mcgraw-Hill.
- Zafra, R. (2014). *Arte, Feminismo y Tecnología. Reflexiones sobre formas creativas y formas de domesticación*. Quaderns de Psicologia, pp. 97-109, N° 16.
- Zambrini, L. (2011). *Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo*. Buenos Aires. Nomadías.
- Zarza, O. (2015). *Género y Clase: dos categorías centrales entender la discriminación en el mercado de trabajo. Población y Desarrollo*. Reflexiones. Asunción, Paraguay. (CERI).
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo final integrador. Provincia de Buenos Aires. UNLP.
- Ziegler, S. (2016). *Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites*. Revista Colombiana de Educación, N° 70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a06.pdf>