

## Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios

Graciela Morgade y equipo<sup>1</sup>

El proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (Programación 2008-2010) fue planteado como una instancia de continuidad con la investigación anterior, “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes de la escuela media” (Programación 2004-2007 de UBACyT) y se propone profundizar la línea de investigación desarrollada por el grupo tendiente a reconstruir los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades juveniles en las escuelas secundarias.

Esta etapa apunta a identificar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza; reconstruir las visiones de lxs docentes, tutores/as y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuado; describir los procesos de circulación de saberes, experiencia y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes según su apropiación particular de las significaciones de género hegemónicas y no hegemónicas y reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana, Historia y Biología/Educación para la Salud).

Se trata de una investigación cualitativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad. Se nutre de la tradición originada en la *grounded theory* y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo recuperar la perspectiva de los actores sociales y procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios. Sobre la base de que la escuela tiene un papel central en la construcción de la hegemonía, también se concibe a los sujetos sociales como potenciales productores del cambio, tanto desde la perspectiva gramsciana como desde la tradición hermenéutica actualmente integrada a las ciencias sociales críticas.

El estudio en casos (Rockwell, 1987) se realiza centralmente a través de una serie de entrevistas en profundidad a la/el docente del curso, y a otrxs adultxs referentes en la escuela; estas técnicas se emplean complementándose con observaciones no participantes y entrevistas a estudiantes del curso y a diferentes integrantes de la comunidad educativa, tendiendo a reconstruir la práctica cotidiana en los diferentes espacios escolares.

Las principales dificultades en el desarrollo de los objetivos se vinculan con la escasez de experiencias en marcha. Entre otros ajustes necesarios, dado que no ha sido posible identificar experiencias en el área de Historia, se ha reemplazado esta área por Lengua y Literatura.

1 Proyecto UBACyT 063 (Programación 2008-2010): “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”. Dir.: Dra. Graciela Morgade. Equipo: Paula Fainsod, Gabi Díaz Villa, Susana Zattara, Cecilia Román, Cecilia Ortmann, Jessica Baez, Soledad Malnis, Catalina González del Cerro. Sede: IIICE–FFyL, UBA. Programación científica 2008-2010.

## 1. Currículum y sexualidades en las Ciencias Biológicas escolares

Una de las tradiciones de mayor presencia en el tratamiento escolar de las temáticas vinculadas con las sexualidades, es el modelo denominado “biologista”. Desde esta perspectiva, se considera que se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajadas de las emociones o de las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo “biológico”. La negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva también a clasificar entre “normales” y, por ende, “anormales” a las configuraciones corporales “intersex” y “abyectas” (Butler, 2001, 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–).

Este abordaje suele complementarse con una perspectiva “médica” que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la *prevención*. En el discurso escolar se apela a la *prevención* en tres nudos de sentido diferentes:

- *Prevención como cuestión del “cuerpo humano”*. Se concibe un cuerpo desenfrenado que es necesario “contener”. Considerado natural y por lo tanto presocial y con ello anterior a las relaciones de poder/saber, la prevención se afina en dominarlo a fin de lograr “humanidad” en él. La biologización escolar de las sexualidades funciona entonces como dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos, abonando y reforzando la consecuente “medicalización”.
- *Prevención como cuestión de expertxs*. Se recurre a lxs especialistas, a aquellxs que son poseedores/as del recurso de “experticia” que legitima su actuar de forma “técnica” (y despolitizada). Desde la Medicina o la Psicología, cuando se trata de especialistas extraescolares; y, en general, lxs profesores/as de Biología dentro de la escuela.
- *Prevención como cuestión de mujeres heterosexuales*. Desde esta perspectiva las principales destinatarias son las alumnas, pues ellas se “embarazan”, “pueden ser abusadas y violadas”, “deben visitar al ginecólogo”. Como señala Morgade (2006) “La educación sexual dirigida a las mujeres-futuras madres no implica solamente un contenido de género sexista sino también expresa nuevamente el mandato de una heterosexualidad obligatoria”.

Así, cuando se habla de la prevención, se mira y se piensa la sexualidad desde una visión patologizante: la sexualidad como situación de riesgo, o de enfermedad. En las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, este paradigma “biomédico” es hegemónico. Esta visión organiza los contenidos que mayormente se abordan: por un lado, los *peligros* –Infecciones de Transmisión Genital (Maglio, 1997), con un énfasis casi fastidioso en el VIH-sida, y embarazo adolescente–; y por el otro, las *técnicas*, es decir, los métodos anticonceptivos en general y el uso correcto del preservativo (como doble protección) en particular.

Otro de los supuestos que parecen abonar los modos hegemónicos de enseñanza de la sexualidad en las Ciencias Biológicas escolares es que existe un lenguaje científico que permite poner un nombre “neutral” a órganos o funciones en absoluto neutrales desde el punto de vista emocional, ni para estudiantes ni para docentes. En esta misma dirección, se supone que existen preguntas “de opinión” como opuestas a las preguntas “académicas” y que es ne-

cesario distinguirlas con nitidez para asegurar, nuevamente, la neutralidad que, en este caso, tiende a sostener una visión positivista del conocimiento que pretende ignorar su dimensión política y ética. En este sentido, se articula otro de los supuestos de la enseñanza y del aprendizaje: parecería que la propia experiencia no solamente no es fuente de saber sino que, en ocasiones, puede ser un obstáculo, mientras que, otras veces, entra como mera “ilustración” de un principio formulado sistemáticamente en un libro.

Según Elsa Meinardi (2008), el currículum de la Formación Docente tampoco ha incluido hasta el presente contenidos dirigidos a encarar la enseñanza de las temáticas de “salud sexual” desde una perspectiva integral y no medicalizante. Evidentemente, no se trata de la ausencia o el silencio de los discursos sobre las sexualidades en la formación docente inicial, sino que el enfoque que enmarca su abordaje y enseñanza en el ámbito pedagógico y educativo obtura la superación del reduccionismo biomédico que supone agotar la sexualidad en la genitalidad.

Sin embargo, los documentos curriculares actuales del área proponen un encuadre crítico para la enseñanza de las Ciencias Biológicas en el Nivel Medio, cuyos Propósitos Generales indican “propiciar la reflexión sobre los alcances y limitaciones de la ciencia” y “el carácter histórico y social del conocimiento científico”, entre otras cuestiones. También se explicita que las Ciencias Biológicas deben tender a “Promover la interpretación del organismo humano en su doble dimensión biológica y cultural, advirtiendo los riesgos de explicaciones y argumentos puramente biológicos para analizar lo atinente a las diversas problemáticas humanas”, un propósito general particularmente sensible respecto de las temáticas vinculadas a las sexualidades desde una perspectiva integral.

### **1. a La frontera entre los campos...**

La “sexualidad” como tema escolar fue patrimonio de las Ciencias Biológicas por décadas. No obstante, M., la docente a cargo de la experiencia en análisis, intentó trabajar con otrxs docentes a partir del enfoque integral del tema en el cual se había formado con anterioridad a la sanción de la Ley y que, de alguna manera, es sostenido en la misma Ley y los Lineamientos Curriculares Nacionales correspondientes.

Los talleres de educación sexual que M. desarrolla para todos los cursos de la escuela constan de tres reuniones de un módulo –dos horas cátedra de 40 minutos cada una–; asimismo, M. incorpora temáticas de sexualidades en los cursos en los cuales dicta las materias Biología o Educación para la Salud. La escuela media donde M. realiza su experiencia tiene una población estudiantil de sectores medios y medio bajos y está situada en un barrio también de sectores medios y crecimiento sostenido en términos de lugares “de moda”.

Cuando M. propone a sus colegas que tomen algunas dimensiones culturales, históricas o éticas de la sexualidad apela a una intervención colectiva en la que se actualiza la clasificación fuerte entre materias en la vida cotidiana escolar. Como en cualquier otro segmento del currículum escolar, entre asignaturas y áreas se producen procesos de clasificación (qué corresponde a qué campo) y de enmarcamiento (con cuánta rigidez se mantienen los límites entre los campos) vinculados con las luchas académicas y también con las valoraciones que los diferentes actores otorgan a los contenidos a enseñar (Bernstein, 1990). En otras palabras, lxs profesores/as que se niegan a incluir la discriminación por motivos relacionados

con la construcción social del cuerpo sexuado de alguna manera contribuyen a reforzar la significación dominante que reduce la sexualidad a la dimensión estática o amenazante de la biología de la reproducción.

### 1. b. ¿Qué es o podría ser “lo nuevo” en el área específica?

La Biología se ocupa de la descripción de las características y los comportamientos de los “seres vivos”, tanto de los organismos individuales como de las especies en su conjunto, así como también de la reproducción de estos seres vivos y las interacciones entre ellos y el entorno. En sus clases, M. incorpora perspectivas históricas, sociales y aun emocionales de la construcción del género, pero los contenidos “específicos” de la materia tienden a ser los mismos. En el relevamiento bibliográfico del proyecto, sin embargo, se han identificado algunas producciones que revelan el impacto intradisciplinar de la perspectiva de género y la construcción social del cuerpo sexuado.

Ya en los años ‘80 Lewontin, biólogo genetista, desarrolló una crítica a las teorías genéticas y en particular a la sociobiología (que concibe a los genes como destino), por deterministas (Lewontin, Rose y Kamin, 2003). El antirracismo explícito en su trabajo *No está en los genes* (2003), fue retomado por Evelyn Fox Keller (2000), también bióloga que interpreta el estancamiento en la investigación genética durante más de cincuenta años como la expresión de la metáfora heterosexual que intersecta las representaciones que la ciencia produce. Más cerca en el tiempo y el espacio, el biólogo argentino Alberto Kornblihtt (2010) plantea que la genética, más que “destino”, o como “existencia”, debe ser interpretada como potencia.

Por su parte, en su trabajo *La construcción del sexo*, Laqueur (1994) devela la genealogía del modelo biológico de interpretación y representación de la diferencia “sexual” como dos sexos “inconmensurables” (de diferencias inconmensurables, incomparables). En su controvertido texto *Testo Yonki* (2008), Beatriz Preciado expone una teoría de la incorporación prostética del género a nivel molecular que disecciona los mecanismos de gestión política del sexo. A medida que se atomiza el estudio de “la vida”, generando círculos disciplinares concéntricos de menor a mayor complejidad (en términos de elementos constitutivos del objeto de estudio, y no respecto de la calidad o cantidad del conocimiento producido por la disciplina), se actualiza la metáfora heterosexual y en cada nivel (molecular, celular, pluricelular; a nivel individual, grupal, ecológico) se reconstruyen –se imponen como matriz de inteligibilidad cultural (Butler, 2001)– dos sexos de diferencias incomensurables. Las interpretaciones puramente “biológicas” oscurecen las dimensiones sociales que intervienen en el desarrollo de características fenotípicas y rasgos de la personalidad que producen la (in)materialidad de los cuerpos en cada performatividad singular.

### 1. c. Acerca de la modalidad “taller”, las clases sistemáticas y el trabajo sobre los “episodios”

El “taller” como dispositivo didáctico tiene una nutrida historia en la educación popular pero en el marco de la escuela media común, su inclusión es relativamente reciente y contradictoria. Si bien no fue indagado en sí, las investigaciones en el campo señalan por su parte que el formato “taller” es el más frecuentemente empleado (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008) y el más conveniente (Báez y Díaz Villa, 2007) para el abordaje de temas de sexualidad

desde la educación. Plantear la organización de talleres en el marco de una escuela secundaria responde en parte a esos antecedentes positivos específicos pero enfrenta el enorme desafío de “construir valor” desde la propia temática y modalidad de trabajo sin contar con dispositivos legitimadores extrínsecos (las notas por ejemplo).

M. parece lograrlo con la mayoría de los grupos y lxs estudiantes. No obstante, los “talleres” para grupos que no son de los cursos a su cargo parecen más lábiles que el trabajo en las clases a su cargo. Por una parte, porque M. no encuentra en todos los casos que se hayan trabajado con anterioridad (a veces no resulta posible por la programación de fechas y temas) algunos contenidos que le sirven de anclaje al enfoque que pretende brindar de la sexualidad y la educación sexual. Por ejemplo, frente a la ausencia de trabajo sobre “biología de la reproducción”, le resulta imposible abordar algunas cuestiones relacionadas con la anticoncepción sin brindar un panorama, al menos sintético, de “órganos” y “funciones”. En este sentido, los talleres suplen esas vacancias en detrimento del trabajo de “producción” con los saberes disponibles.

Por otra parte porque, en el momento del conflicto, M. se enfrenta con el argumento de “estamos perdiendo horas de otras materias” o con alguna manifestación de fastidio que le resulta difícil revertir y, mucho más, sancionar con los medios habituales. Parecería que el mayor de los logros de los talleres es un producto que también se podría conceptualizar como “extracurricular”: la docente se transforma en referente institucional cuando surgen conflictos o problemas graves en los grupos de estudiantes.

En “El aula feminista” (Maher y Thompson Tetreault, 1994), las autoras proponen un recorrido por cuatro puntos críticos de transformación del aula cuando se trabaja desde una pedagogía feminista; en su propuesta para el abordaje de la Voz, las autoras consideran las voces de lxs estudiantes específicamente como significados de la propia expresión. Plantean que la primera cuestión de levantar la voz en el aula feminista concierne al desarrollo de la identidad de lxs estudiantes como individuos con género. Y en este sentido, la propuesta de M. abre un espacio para que sus estudiantes se posicionen como sujetos de género y puedan problematizar sus propias certezas.

El espacio de habilitación que M. despliega posibilita posiciones de enunciación otrora prohibidas; por ejemplo, las voces de chicas que se posicionan sexualmente con capacidad de negociar el uso del preservativo.

Otro asunto que las autoras plantean concierne a la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen la gran distancia entre estos dos lenguajes.

Pero el lenguaje “aséptico” de la ciencia y las disciplinas, más adecuado para un espacio público como es el aula, tiene sus trampas y refuerza sentidos hegemónicos que reproducen el contexto de injusticia erótica (Rubin, 1989) en el cual varones y mujeres tienen diferentes posibilidades de exploración y disfrute de las expresiones sexo-afectivas.

*El aula feminista* (Maher y Thompson Tetreault, 1994) comienza citando a Adrienne Rich cuando describe el “momento del desequilibrio psíquico como si mirases en un espejo y no vieras nada”, momento que aparece “cuando lxs que tienen el poder de nombrar y construir socialmente la realidad”, –aquellxs con la autoridad de unx maestrx, dice–, “eligen no verte ni oírte” (p. 3). La imagen de sostener un espejo para reflejar las relaciones en la enseñanza, el aprendizaje y el

propio conocimiento, indica la importancia de las elecciones que lxs maestrxs hacen cuando representan y expresan el mundo de “entidades corporativas socioculturales” porque pueden infligir en muchxs estudiantes la invisibilidad, pérdida y negación sobre la que Adrienne Rich habla.

Sin embargo, M. abre un espacio de reflexión para la problematización de las “certezas” que instala el sentido común. Pero las interacciones subterráneas refuerzan, las más de las veces, los sentidos hegemónicos. M. hace lo posible por quebrar esa tendencia, ubicándose en el centro de una configuración radial en la que lxs chicxs le hablan a ella y ella responde para todo el grupo, y de nuevo toma lo que dijo otrx y así. Muchas se discuten. Pero muchas se pierden. No solamente lo que M. devuelve choca, a veces, con la pared de la resistencia o la negación, sino que se produce con frecuencia un cierto ejercicio de poder que se basa en arrojar el último comentario y dejar flotando el sentido que se quiere reforzar sin posibilidad de ser rebatido. La clase escolar tiene un tiempo limitado. Y si se trata de una sola profesora, o dos, o tres... el proyecto es limitado también.

## 2. Currículum y sexualidades en Lengua y Literatura escolar

Tal como se ha anticipado en el punto anterior, en todos los recortes disciplinarios, en la delimitación de un contenido escolar determinado, entran en juego cuestiones y disputas de poder de distintos sectores que se ven cristalizadas en los propósitos educativos. Puntualmente en esta asignatura, los lineamientos hacen un fuerte hincapié en “las prácticas sociales del lenguaje con la intención de que los alumnos lleguen a ser miembros activos de la cultura escrita”. Esta intención se ve plasmada en los contenidos organizados en torno a tres ejes: prácticas del lenguaje, prácticas del lenguaje en contextos de estudio y herramientas de la lengua. El primer eje está basado en el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. El segundo está vinculado con el espacio curricular que antiguamente se denominaba “Metodología de Estudio”, mediante el cual se brinda a los alumnos y alumnas herramientas para la “búsqueda, organización y exposición de la información”. Y el tercer y último eje “incluye los contenidos que, tradicionalmente, se ubican en el marco de la enseñanza de la lengua: gramática, léxico y ortografía”.

En esta multiplicidad de prácticas que se intenta que alcancen a desarrollar los alumnos y alumnas de nivel medio, resulta interesante el énfasis en la dimensión comunicativa de la lengua. “Expresar las ideas, los sentimientos, la subjetividad; construir el conocimiento; compartir las emociones, los puntos de vista, las opiniones” son algunos de los objetivos a los que apunta la estimulación de la escritura.

Se ha encontrado un cambio paradigmático en relación a los contenidos tradicionales de esta área; ya no es solo una herramienta para elaborar textos descriptivos e informativos, sino que se incluye una nueva dimensión que habilita a incluir experiencias propias en la producción escrita. No se trata de un espacio de exposición de las vivencias íntimas, sino más bien de aprender a utilizarlas justamente como fuente de inspiración. Entonces, la palabra adopta una dimensión emancipadora. Ya un pedagogo clásico como Freire, en *Pedagogía del oprimido*, anticipaba: “para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo. (...) con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana” (1970: 56).

Sin embargo, pese a la amplia variedad de temáticas y prácticas que se propone para la formación de los alumnos y alumnas de nivel medio, no es posible hallar entre los contenidos ningún acercamiento a temas vinculados a la sexualidad, desde un enfoque integral. Lo más cercano que se ha encontrado es el propósito de “promover el análisis y la interpretación crítica de los mensajes provenientes de los medios masivos de comunicación, haciendo hincapié en la perspectiva de estos medios en relación con representaciones, identidades, valores y estereotipos que circulan en la cultura”.

Por eso, en este aspecto, se hace referencia a la Ley N° 26.150, sancionada en 2006, que pone en funcionamiento el Programa Nacional de Educación Sexual Integral por medio del cual se establece su incorporación en todos los niveles del sistema educativo formal. A partir de la puesta en marcha de esta área de formación integral, se prevé la promoción de derechos sexuales y reproductivos, así como la inclusión de una perspectiva de género que garantice la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres.

Paralelamente, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la Ley N° 2.110, que reafirma lo estipulado en la Ley Nacional, promoviendo su cumplimiento mediante una propuesta de contenidos, plasmada en el documento Educación Sexual en el Nivel Medio. La propuesta parte inicialmente de un enfoque que contempla tres dimensiones: el cuidado de la salud, los derechos humanos y una concepción integral de la sexualidad que aborde la temática en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta “la integridad del sujeto bio-psico-social, la valorización de lo humano, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, habilidades y destrezas como mediadores en el vínculo con los otros, la importancia de los roles asumidos por varones y mujeres”.

De esta manera, los contenidos se presentan según cuatro ejes: salud y calidad de vida; anatomía y fisiología de la reproducción humana; amor y sexualidad; derechos humanos y sexualidad. Para cada eje se proponen determinados propósitos a alcanzar, así como se estipula qué asignaturas deben encargarse de dichos contenidos en cada caso, contemplando las distintas orientaciones del Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires. Se proponen distintas obras literarias, desde el nivel inicial hasta el nivel medio, que pueden servir como disparadores de debates grupales y producciones escritas individuales.

En síntesis, desde el discurso curricular disciplinar es notorio un cambio de eje en el abordaje que la disciplina “hace” en la asignatura, donde resulta particularmente “interesante” el giro hacia la experiencia de lxs estudiantes. Por otra parte, la producción curricular iniciada desde la sanción de leyes de “Educación Sexual” ha sido creciente al tiempo que este crecimiento se ha dado construyendo puentes entre las distintas disciplinas. Aun así, queda evidenciado que las producciones desde un lado y desde el otro, mantienen al día de hoy un abismo. Desde la producción curricular aparecen propuestas fragmentadas, dejando en manos de las instituciones escolares la *integración* de propuestas.

## **2. a. Una lectura desde los feminismos: Lengua y Literatura y la construcción de la voz**

“Ser miembros activos de la cultura escrita” entra en tensión con algunos desarrollos de las propuestas del movimiento social de mujeres. Por un lado si se toma como punto de partida que el feminismo ha girado en torno a la visibilización, desnaturalización e inclusión de la voz de las mujeres en las esferas públicas se ha hallado que ser miembros activos de la cultura

escrita subestima: a) la cultura oral en un sentido formal. Y así por ejemplo, no se pueden olvidar los siglos durante los cuales las mujeres han sido excluidas de los sistemas formales de educación y con ello de las posibilidades reales de llegar a la lengua escrita; b) la cultura oral en tanto una forma única de trasmisión de las culturas.

Resituarse desde la construcción de las voces dentro una comunidad implica al campo curricular un abordaje que incluye no solo “la cultura escrita” sino también “la cultura oral”, donde se corre por otra parte el eje de “ser miembro” por “construirse en miembro de”. La experiencia histórica de las mujeres acumulada en este sentido permite materializar y dar sentido a estas palabras.

Los aportes de Nancy Fraser permiten resituar “la voz” dentro de las esferas públicas. Las personas o grupos que participan en la esfera pública se constituyen en públicos, y estos participan políticamente a través de la interacción discursiva, deliberando sobre sus problemas comunes: “es un lugar para la producción y circulación de discursos, (...) es un foro para debatir y deliberar” (Fraser, 1997: 97). Es un espacio institucionalizado, y se materializa a través de asociaciones y organizaciones de diversa índole, que expresan sus opiniones a través de distintos medios, lo que se hace posible a partir de la libre expresión, la libertad de prensa y la libertad de asociación legalmente garantizadas. Por ende, es un espacio abierto y accesible a todos. Tras examinar los supuestos que esta noción presenta, la autora concluye que para lograr una concepción adecuada de esfera pública es exigible “no solo poner en suspenso la desigualdad social sino eliminarla” (Fraser, 1997: 132), preferible una multiplicidad de públicos y necesaria la inclusión de intereses y asuntos –particularmente de aquellos que la ideología burguesa y machista rotula como privados– y la existencia de públicos fuertes y débiles, vinculados entre sí.

De tal manera que, participar en la comunidad implica no solo la posibilidad de formar opiniones sino que también en el mismo acto se construye la identidad social. La escuela resulta entonces un escenario privilegiado para dar lugar a la voz y su construcción. Partiendo de que no se “nace con voz” sino que se llega a tenerla, la institución escolar resulta central (aun cuando no sea la única) en tanto contribuye a dotar a las personas de identidad política. En este sentido la asignatura Lengua y Literatura resulta un lugar fértil de anclaje específico para el trabajo de la meta propuesta.

Asimismo, esta asignatura adquiere otra configuración si se toman los aportes del Feminismo de la Diferencia. Ya no solo se trataría de “dar lugar a las voces” en las “esferas públicas” sino de construir la “propia voz” y con ello comenzar a ensayar un “nuevo lenguaje”. *No creas tener derechos*, una publicación de la librería de mujeres de Milán (1994) representa un clásico que, leído en este contexto, brinda nuevas reflexiones para la asignatura propuesta para el análisis. El texto comienza afirmando: “El tema de este libro es la necesidad de dar un sentido, exaltar, representar con palabras e imágenes la relación de una mujer con su igual” punto central donde este feminismo profundizará. Partiendo de la destrucción moderna del vínculo entre mujeres, y avizorando la necesidad de “habitaciones propias” como diría Virginia Woolf, estas mujeres proponen “revitalizar” el vínculo que une a las mujeres. A este vínculo lo denominarán *affidamento*. Se trata de la relación social que puede construirse entre dos mujeres donde una se confía a la otra dada la diferencia de experiencia vital, y en virtud de lo cual, una la introduce a la otra en el mundo femenino. Una mujer se *affida* a otra, y en este vínculo se transmiten saberes, valores, conocimientos, lenguajes. Y es por ello que

se afirma que “La relación social de *affidamento* entre mujeres es, a la vez, un contenido y un instrumento de esta lucha esencial (la liberación de la mujer)”.

Si desde el *affidamento* se puede pensar la relación pedagógica entre “profesora-alumna”, ello reviste un conjunto de inquietudes que esta ponencia apenas llega a enunciar. Aun así tal afirmación no deja de ser un desafío para indagar la relación pedagógica y, en algún sentido, “buscar” las pistas para subvertir lo instituido por el dispositivo escolar. La propuesta del feminismo de la diferencia permite “ver” la Lengua y Literatura con otros anteojos. Se trataría en primer lugar de recuperar, valorizar y dar lugar a la experiencia de lxs estudiantes. En este sentido, se da lugar no solo a lo analítico o racional, sino también a las emociones, sentimientos... y con ello a los regímenes de lo incierto.

Britzman en su artículo: “Curiosidad, sexualidad y currículum” (1999) se pregunta si la pedagogía puede dar lugar a la fantasía, el eros y las vicisitudes de la vida. En otras palabras, qué límites plantea al dispositivo escolar moderno, qué crítica profunda sitúa una posible pedagogía feminista en los basamentos propios del mundo escolar. Desde una pedagogía feminista ya no solo se trata de reconocer la voz del estudiantado sino también la voz del profesor/a. Asimismo, una voz que es reconocida en la inscripción de un cuerpo sexuado y con ello inmerso en una red de relaciones de poder, de las desigualdades y las injusticias.

En la tradición escolar moderna la voz docente se sedimentó como voz autoritaria, la que es expositiva explicativa, la que sabe todo y coloca en lxs otrxs un “saber nada”, donde el conocimiento es racional, desgajado de las emociones e intuiciones. Desde una pedagogía feminista la voz es concebida como voz autorizada que autoriza, que abre a la polifonía de voces, reconoce el aula como espacio de voces... y entre ellas la voz del docente. En “el aula feminista”, las autoras señalan que la primera cuestión es “levantar la voz”, y que esto implica el “desarrollo de la identidad de lxs estudiantes como individuos con género, que para las estudiantes mujeres significa tomar conciencia de ellas como mujeres. Los estudiantes varones también tuvieron que verse a sí mismos con género, mientras confrontaban, a través de su encuentro con experiencias de mujeres, sus propias posiciones como hombres. Por último cuál es la conexión entre el desarrollo de la voz y los lenguajes de la experiencia y la teoría. “El cambio de historias privadas, a menudo dolorosas, a un discurso más público, generalmente demanda que lxs estudiantes puenteen esta gran distancia entre estos dos lenguajes.”

## **2. b. Las voces el aula: lecturas posibles e imposibles**

La lectura de la novela *Los ojos del perro siberiano* de Antonio Santa Ana, habilita a que se desprendan actividades que tienen que ver tanto con los contenidos específicos de la materia –análisis del género literario, producción escrita, vocabulario– así como un espacio para el debate y la opinión personal. Asimismo, dentro de estos temas sustantivos, es interesante el despliegue desde perspectivas más racionales a miradas donde se da lugar a los sentimientos o la complejidad de la vida misma.

A partir de la temática del sida en que se basa el argumento de la novela, se abre la posibilidad de presentar tanto cuestiones más formales, como los modos de prevención y contagio, así como discutir acerca de prejuicios, discriminación, diferencias sociales, el azar de la vida y las relaciones de pareja, por nombrar algunas. Sin embargo, a la vez que se permite el afloramiento a la superficie de estos debates, hay un límite que parece imponer “lo discipli-

nar”, que le impide a la docente avanzar en cuestiones que considera pertenecientes a otros espacios curriculares.

En el desarrollo de la clase, se recurren a varias fuentes de conocimiento: experiencia de los alumnos y las alumnas, folletos explicativos que llevaron para completar la información, e incluso la misma novela sirve como eje en torno a temáticas de discriminación. Los debates y discusiones se abren, así por ejemplo se posibilita el intercambio colectivo en torno a “modos de contagio del VIH”. La docente establece un límite: “la profesora de Biología”. Ella sí puede contestar estas preguntas “con certeza”, ella sí tiene “voz autorizada”, ella sí es “dueña de un saber específico”. Al mismo tiempo en esta acción de marcar hacia afuera, establece el “hacia adentro”. Esta demarcación de las asignaturas lleva a preguntarse qué significa “una educación sexual integral”. En otras palabras, cómo en esta escena se “resuelve la integralidad”. En una primera lectura se avizora una *integralidad sumatoria*. Lengua y Literatura aborda un conjunto de temáticas, Biología desarrolla otra segmento, y así cada asignatura.

Ahora bien, más que sumar disciplinas, esta propuesta de trabajo parecería buscar *la simultaneidad*. Sin desconocer que cada disciplina hace un abordaje específico de la sexualidad, la docente invita a pensar el cuerpo desde los múltiples aportes disciplinarios con el agregado específico: la posibilidad de la imaginación y la creatividad en la literatura.

Se ha abierto un abanico de preguntas e interrogantes que permite volver a tensar la posibilidad de dar lugar a la incertidumbre y con ello a la emergencia de las voces y, por otra parte, a la necesidad de palabras certeras. Delinear una “Educación sexual integral” desde una pedagogía feminista convoca a pensar en el lugar de la voz, a abrir la polifonía de voces en el aula. ¿Cómo llevar adelante tal propuesta? ¿Cómo permitir en el espacio de una asignatura escolar la emergencia de las voces? Las propuestas pueden virar desde “una suerte de no planificación” a favor de la multiplicidad de voces hasta la posibilidad de planificar en marco de autoreconocimiento de la propia voz y la emergencia de voces. Y así, mientras las primeras habilitarían la vociferación, las segundas abrirían el diálogo.

### **3. Currículum y sexualidades en la Formación Ética y Ciudadana escolar**

Si bien la intención del proyecto en el cual se inserta el presente trabajo refiere a la inclusión de la perspectiva de género y las sexualidades en las asignaturas curriculares, resulta fundamental pensar en los contextos institucionales en los que estos procesos se desarrollan. Las características institucionales señalan posibilidades y limitaciones, como así también ciertos elementos que dan una particular impronta a la inclusión de la perspectiva en la currícula explícita. Las condiciones de vida de lxs alumnx, los objetivos instituciones, las características de la conducción y del equipo docente van señalando mojones que particularizan estos procesos, a la vez que muestran ciertos indicios de las múltiples dimensiones que los atraviesan.

Las escuelas de reingreso surgen en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires en 2004, con la finalidad de incluir a lxs jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo y en edad de cursar los estudios secundarios. Como parte de la propuesta curricular, su plan de estudios propone un régimen académico flexible que permita el cursado y la aprobación por asignaturas y un ingreso que reconoce los logros anteriores de tal modo que lxs alumnx puedan ir trazando un recorrido de acuerdo con sus propias necesidades y posibilidades. Esto implica que hay alumnx que cursan simultáneamente asignaturas de diferentes años,

lo cual le da ciertas particularidades a la cantidad de alumnxs presentes en los cursos, a su conformación como así también a las dinámicas grupales que se generan en cada caso. Según el diseño curricular, la materia “Formación ética y ciudadana” corresponde a cuarto año.

En su mayoría, estas escuelas, atienden a población que ha sufrido procesos de vulnerabilización social y educativa. Para los directivos de la institución, trabajar a partir de las necesidades y experiencias de lxs alumnxs resulta un eje central, buscando a través de sus propuestas pedagógicas ofrecer instancias significativas y que posibiliten promover y fortalecer su ciudadanía.

Se trata de reconocer la diferencia cultural que estxs chicxs portan y realizar la crítica de cómo son significados por la visión hegemónica acerca de cómo debe ser el alumno de escuela secundaria; y paradójicamente de poner en clave de incomodidad, una *incomodidad* (Fernández, 2000) que se podría pensar como aquella que no deja tranquilo frente al conocimiento conquistado, que abre nuevos interrogantes y la necesidad de seguir pensando, repensando lo social y lo escolar, repensándose. Y finalmente, se trata de hacer política; desafiando el carácter técnico que históricamente se les ha atribuido a ambas disciplinas.

En la búsqueda por acercar la escuela a los y las estudiantes se realizan diferentes actividades en las que se toman temáticas ligadas a sus experiencias sociales y educativas. Una de ellas, y enmarcada en las transformaciones normativas y curriculares de los últimos años, ha sido el despliegue de una capacitación en servicio sobre género y sexualidades desarrollada por un equipo de la universidad. Este hecho resultó significativo para la institución y una visagra para lxs diferentes actores/as que participaron. A partir de la misma se propició repensar algunos aspectos institucionales como así también –y principalmente– ciertos espacios curriculares que participaron de la propuesta. Quienes participaron de la capacitación y reformularon aspectos de su propuesta curricular fueron los y las profesores/as de biología, historia, lengua y literatura y formación ética y ciudadana.

Es importante destacar que al momento de la capacitación no estaban aún aprobados los lineamientos de educación sexual del Ministerio de Educación. Tampoco para “Formación ética y ciudadana” en los documentos curriculares de las escuelas de reingreso se hace mención alguna en su formulación ni a la perspectiva de género ni a las sexualidades. Solo en un eje (La Dimensión Individual de la Ciudadanía, ítem b, Las Libertades Públicas) (GCBA, 2006), se menciona a modo de ejemplo para abordar estos contenidos el matrimonio entre personas del mismo sexo. Este dato contextual resulta significativo, ya que habla de las ausencias en la currícula oficial de estas temáticas y de la decisión política de las instituciones y de los docentes de su inclusión, dando cuenta de los posibles intersticios. En esta línea, el docente de la asignatura, quien incluye esta perspectiva al trabajar con lxs alumnxs fuertemente el eje de “la identidad”.

En este escenario surgen preguntas en torno a los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado, siendo algunas de ellas: ¿Cómo se apropian lxs profesorxs de las teorías sobre “la otredad”? ¿cómo es reconstituido el currículo en las clases donde se habla de identidad?, ¿es posible introducir una pedagogía feminista que autorice las voces, que dé lugar a las experiencias de lxs sujetxs involucrados en ese proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo podría ser una descripción que implique al propio grupo social, en este caso las chicas y los chicos, que concurren a una escuela media de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires?

Las pedagogas del Aula feminista afirman: “Lo que necesitamos es una descripción que no esté basada en categorías sino en posicionamientos, en relaciones... ningún grupo está oprimido o marginado en y por sí mismo. Es solo en relación a algo más...” (Maher y Thompson Tetreault, 1994). De esta manera, el presente trabajo intenta revisar los posicionamientos epistemológicos y teóricos de lxs docentes, las formas que toman los conocimientos en las aulas, los sentidos que alumnxs y docentes construyen y los vínculos en la cotidianeidad escolar, a fin de poder comenzar a desplegar algunos acercamientos a las maneras en que se incluyen la perspectiva de género y las sexualidades en las escuelas.

### **3.a. La tensión transversalización - tematización**

Una recurrente discusión que se vislumbra en relación a la inclusión curricular de la perspectiva de género y las sexualidades es la que se presenta entre su abordaje como eje transversal, como instancia específica o como temas a desplegar en algunas unidades curriculares. Ella queda claramente plasmada en los lineamientos curriculares sobre Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2008) y también se presenta, según lo comentado por el docente entrevistado, en la definición de la propuesta institucional y en la de “Formación ética y ciudadana”: la transversalización. Entonces las preguntas son: ¿cómo se entiende la transversalización?, ¿en qué medida género y sexualidades terminan por quedar fijados como un contenido que es importante abordar en algunos momentos, para algunos temas?, ¿cuáles serían las implicancias epistemológicas y políticas de estas definiciones?

Reconociendo una intencionalidad desde la escuela por cruzar la perspectiva en diferentes asignaturas, a la vez su abordaje se remite al tratamiento de algunos temas en algunas asignaturas que se identifican como más cercanas a “género y sexualidades”. Si se toma la transversalización de género como aquella que trabaja las distintas dimensiones que puedan tener impactos negativos en términos de las relaciones de género, esta implicaría ir más allá del currículo explícito. En esta línea una organización que propone la transversalización revisaría constantemente aspectos tales como: los objetivos de la institución y particularmente de los espacios de atención en salud sexual y reproductiva, las reglas de funcionamiento de la institución, los modos de comunicación y participación, la distribución de los espacios físicos, la asignación de recursos.

Al ubicarse solo en el plano del currículo explícito se desconocen las condiciones de producción de diferentes prácticas inherentes a la estructura de la organización y de los programas que perpetúan relaciones desiguales entre los géneros, que promueven el sexismo y la heteronormatividad y, por el otro, se refuerza el pensamiento hegemónico que supone que la perspectiva de género y sexualidades refiere a contenidos específicos ligados fuertemente a ciertas asignaturas en las que se trabajan determinados contenidos, invisibilizando así los conocimientos y las clasificaciones como construcciones sociohistóricas que sostienen cierto orden de relaciones. Se ha expresado en un texto anterior que “—en cierta medida— la tensión curricular que la inclusión de una perspectiva de sexualidad y género provoca en las escuelas y la consecuente despolitización de la cuestión parece más ligada a los modos hegemónicos del procesamiento del saber que a una tensión particular por la temática en sí” (Morgade y Zattara, 2006).

Para el caso de “Formación ética y ciudadana” surgen algunas especificaciones. Desde lo que la currícula oficial estipula, la materia sería “el lugar” académico para trabajar con

lxs alumnxs cuestiones vinculadas al reconocerse/asumirse y reconocer a lxs demxs como “sujetos de derechos”. En este sentido, la ausencia de la perspectiva de género no resulta un simple “olvido u omisión”. Resulta alentadora entonces, en este contexto, la insistencia del docente por incluir la perspectiva. Sin embargo, cuando las relaciones de género y la sexualidad quedan situadas como contenidos específicos, desligados de los otros contenidos, unidades y prácticas escolares: ¿qué orden de relaciones se está sosteniendo?; ¿qué saberes se producen en relación a los cuerpos, las relaciones de género y las sexualidades cuando ellos parecieran limitarse solo a algunas temáticas?

Cabe recordar que en la vida cotidiana escolar de la escuela media, las materias escolares en la tradición enciclopédica y racionalista del profesorado tienen un correlato en una fuerte fragmentación del trabajo. Así, “nombrar” a la sexualidad como un “tema” implica con frecuencia fuertes reducciones sustantivas vinculadas con la “caja horaria” escolar y los tiempos de clase. En este sentido, pareciera que hablar de transversalización, en esta institución, aunque implicó trabajarla en distintas materias, refiere a un proceso que, por momentos, intenta superar la “tematización”, pero sin extenderlo a otros ámbitos institucionales. Sigue siendo interesante señalar esta tensión entre la transversalización y la tematización, para pensar distintos matices o graduaciones con que las escuelas van acercándose a trabajar con los cuerpos sexuados.

### **3. b. Las formas que toma el contenido: el lugar de los saberes y las experiencias**

Edwards (1995) sostiene que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, transformando los contenidos y produciendo uno nuevo. El contenido se transforma en la forma” (p. 147). Las formas que toma el contenido se vinculan por ej.: a la secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de la respuesta textual, la posición física. Docentes y alumnos alteran y resignifican el contenido dando varias formas de conocimiento: tópico, como operación y situacional.

Desde lo que el docente expresa, intenta generar en sus clases un lugar para los diversos saberes, un lugar en el “que la vida entre a la escuela”. Tanto en los contenidos como en las estrategias seleccionadas, se está frente a un docente que, en palabras de Britzman (1999), está dispuesto a experimentar. El uso de películas, propagandas, textos literarios, se “muestran como los más eficaces en la tarea de ayudar a los y a las estudiantes a percibir la relevancia del conocimiento para sus propias vidas y para el cuidado de sí” (Britzman, 1999: 4). Sus selecciones tenderían a provocar la interrogación de lo obvio, a la pregunta por las propias experiencias y esto es lo que por momentos gana terreno en el aula.

Ahora bien, también suceden momentos áulicos en los cuales la experiencia de lxs alumnxs queda cristalizada como un ejemplo que no permite la búsqueda de sus condiciones de producción, de lo que significa y siente para cada unx de ellxs. Por momentos, la espera de la respuesta correcta transforma el diálogo entre docente-alumnxs en una suerte de ping-pong de preguntas y respuestas a la espera del dato correcto o diferentes respuestas terminan apresadas por los sentidos del docente. Entonces surge la pregunta que tan provocativamente hace Britzman (1999): ¿es posible la sexualidad sin un lugar adecuado?, ¿es posible que al entrar en la escuela las experiencias de lxs alumnxs no queden apresadas en una categoría cerrada?

Cuando se habla de dar lugar a las experiencias de lxs sujetos involucrados en las aulas, se trata de que las voces de lxs alumnxs porten sus experiencias; en la dirección en que las feministas de la diferencia italiana hablan de la construcción de “Saber que se sabe” (Piussi y Bianchi, 1996), en tanto “La capacidad de conferir sentido a sí mismas, a los otros, al mundo, a partir de la propia experiencia, necesidades, deseos, es la condición para poder modificar la realidad de manera profunda y no solo en sus aspectos exteriores y superficiales. A través del riesgo sobre el sentido, representado por una nueva mediación simbólica, se produce un desequilibrio en el orden simbólico dado. (...) Si las mediaciones simbólicas, palabras y acciones, tienen efectos de verdad es porque consiguen crear un vínculo –mediador, ni más ni menos– entre lo que está desunido y que, permaneciendo escindido, se expone a reaparecer en clave de sufrimiento, o bien está destinado a deteriorarse o a destruirse (...) (p. 12)

¿Qué lugar tienen las experiencias de lxs adolescentes, sus sexualidades, sus relaciones de género, sus identidades, cuando son posicionadas como la otredad, como lo diferente, como aquello sobre lo cual la escuela debe decir algo?

### 3. c. Hablando de “identidad”

Aunque el énfasis en la propuesta está puesto en la perspectiva de género que remite a la mujer, y a ella como “la” otra, también en ese polo del binarismo jerárquico se posiciona “lo” “adolescentes”, y por momentos “otra” masculinidad que se distancia de la hegemónica. Sin embargo, y encorsetados en un polo homogéneo, quedan solapados los procesos de producción de las diferencias en tanto *diferencias desiguales*. ¿Qué es lo que hace que algo/alguien se constituya en lo uno, qué es lo que hace que algo/alguien lo haga en otredad?

“Desde esta perspectiva (...) donde la diferencia es pensada como negativo de la identidad, *en el mismo movimiento en que se distingue la diferencia, se intituye la desigualdad*. No se trata de la mera diferencia, sino de diferencias desiguales. Se sostienen así muchos siglos de dispositivos de discriminación, exclusión, estigmatización o exterminio. Hablar de *diferencias desiguales* supone poder pensar que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos, etc. Esto implica dos cuestiones: a) no se constituye primero una diferencia que luego una sociedad injusta desigual; b) no se trata de describir diferencias o desigualdades, sino de realizar un trabajo elucidativo, es decir que es necesario construir categorías hermenéuticas que puedan poner en visibilidad y enunciabilidad la producción-reproducción de los dispositivos biopolíticos que configuran en un mismo movimiento esa diferencia y esa desigualdad” (Fernández, 2009: 202). Fernández se pregunta: ¿cómo pensar categorías conceptuales que no operen como fundamento de desigualdades políticas?, ¿cómo operar con una lógica de la diferencia que no se sostenga en el *a priori* epistémico de la diferencia como anomalía de la identidad? En síntesis, ¿cómo pensar lo que no es idéntico ni diferente?

Da Silva (2000) defiende la necesidad de contar con una teoría de la diferencia y de la identidad que permita operar con las diferencias, considerándolas no solamente como resultado de un proceso, sino como el proceso mismo por el cual tanto la identidad como la diferencia son producidas. Desde esta perspectiva, diferencia e identidad son conceptos relacionales y mutuamente dependientes. Eso significa entender que las identidades están marcadas por las diferencias. El proceso de producción de identidad y diferencias es activo,

conflictivo y está plagado de disputas y es en estas disputas en las que se reconoce algo como cierto/errado, normalidad/desvío, nosotros/ellos. Se trataría de visibilizar, dar lugar a las identidades, a las experiencias superando la dicotomía identidad-diferencia, a la vez que sosteniendo la tensión iguales-diferentes.

Se han comenzado a desplegar en este trabajo algunos incipientes análisis e interrogantes en relación con la inclusión de la perspectiva de género y sexualidades en la asignatura “Formación ética y ciudadana”. Este espacio curricular no tiene una larga historia en los planes de las escuelas medias, ni tampoco en su recorrido didáctico; quizá esa particularidad, sumada a las que le otorga su puesta en juego en el contexto institucional mencionado, se perfilan como dimensiones que señalan las riquezas, lo porvenir, al tiempo que también ciertas dificultades. En este sentido, lxs docentes tratan de construir un recorrido de conocimientos que nombren a sus alumnxs como sujetos de derecho. También al entrar “enteros al aula” lxs docentes más asiduamente recurren a sus propias experiencias y a su ideología.

### **Algunas conclusiones**

¿Cuáles son las posibilidades, las grietas y las limitaciones que se dan en el dispositivo duro de la escolaridad en donde hacen su aparición diferentes prácticas y formas que toman al conocimiento para recordar “la insoportable imposición” de la cultura escolar”?

Tanto en las clases observadas como en las entrevistas se visibilizan tensiones y contradicciones que hablan de un campo en construcción y en disputa (características deseables del campo de la educación sexual). Al mismo tiempo, ellas van más allá de los límites de una currícula oficial en la cual género y sexualidades quedan omitidos. En ese proceso surgen desafíos. Propiciar los encuentros, dar lugar a las voces y a las experiencias, favorecer relaciones más igualitarias sin centro en la identidad demanda la necesidad de seguir experimentando, indagando y proponiendo nuevas categorías, nuevas formas que reposicionen la dimensión política de los procesos pedagógicos y curriculares, de las relaciones de género y las sexualidades sin atraparlas en un lugar único y certero.

Es sabido que las leyes son la expresión de una configuración de fuerzas sociales que, en un momento determinado, encuentran una posibilidad de plasmarse en “estado”. A veces, las leyes están más adelante de los procesos sociales que pretenden regular, y otras veces llegan tarde. Se entiende que la Ley de Educación Sexual Integral podría pensarse como “por delante” de la acumulación que el saber pedagógico y didáctico ha acumulado como para sustentar prácticas docentes coherentes con sus principios. Como se ha visto en este trabajo, aún persisten contenidos y enfoques escasamente discutidos en las escuelas medias y en la formación docente que obturan la especificación curricular que los Lineamientos Curriculares emergidos de la Ley requieren.

Esta constatación interpela entonces a los espacios académicos de investigación pedagógica a trabajar, junto con profesoras y profesores, en la producción de desarrollos didácticos y de materiales de apoyo que den a la Ley el alcance que los artículos plantean en su letra y sobre todo el contexto de su sanción perfiló como “su espíritu” de justicia.

## Bibliografía

- Alonso, G., Herczeg, G., Zurbriggen R. (2008). "Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo", en Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Baez, J. y Díaz Villa, G. (2007). "Más vale prevenir que curar: acerca de los límites y posibilidades de los enfoques centrados en la prevención", VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure.
- Britzman, D. (1999). "Curiosidade, sexualidade e currículo", en Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México, Paidós.
- (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona, Paidós.
- (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, V. (1995). "Las formas del conocimiento en el aula", en Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. M. (2000). "Morales incómodas. Algunos impensados del psicoanálisis en lo social y lo político", *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, N° 2. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Fox Keller, E. (2000). *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires, Manantial.
- Fraser, N. (1997). *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo de Hombres.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GCBA. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento. Dirección de currícula. (2006). Programa de Formación Ética y Ciudadana. Escuelas de Reingreso.
- Kornblihtt, A. (2010). Conferencia 17/07/2010. Disponible en <http://www.tedxriodelaplata.org/videos/los-genes-evolucion-y-nosotros>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, Cátedra Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Lewontin, R. C.; Rose, S. y Kamin, L. J. (2003). *No está en los genes*. Barcelona, Crítica.
- Librería de Mujeres de Milán (1991). *No creas tener derechos*. Madrid, Horas y Horas.
- Lopes Louro, G. (org.). (1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Tadeu da Silva, T. (trad.). Belo Horizonte, Autêntica.
- (2004). *Un corpo estranho-ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Maglio, F. (1997). *Medicina, sexo y poder*. III Congreso Argentino de sida. Mar del Plata, noviembre.
- Maher, F. y Thompson Tetreault, M. K. (1994). *El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesoras y estudiantxs están transformando la educación superior para una sociedad diversa*. Nueva York, Basic Books.
- Meinardi, E. (2008). "Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores", en Meinardi, E. y Revel Chion, A. (comps.). *Género y educación sexual en las escuelas*. Buenos Aires, edición de autor.
- Morgade, G. (2006). "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Morgade, G y Zattara, S. (2008). "La sexualidad es un tema. Banalización pedagógica y educación sexual", IX Jornadas de historia de las mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario.
- Piussi, A. M. y Bianchi, L. (eds.). (1996). *Saber que se sabe*. Barcelona, Icaria.
- Preciado, B. (2002) *Manifiesto contra-sexual*. Madrid, Opera Prima.
- (2008). *Testo Yonqui*. Barcelona.
- Rockwell, E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". "Para observar la escuela, caminos y nociones", Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social", en Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coords.), Ruth Mercado, R.; Aguilar, C. y Sandoval, E. México, DIE.
- Rubin, G. (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad", en Vance, C. (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid, Revolución.

## ANEXO - Extensión y Transferencia

### 1. Área Educación, Sexualidades y Género- CIDAC

Enmarcada en el CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria) de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, y desde los lineamientos centrales del UBACyT, se conformó a comienzos de 2010 el Área Educación, Sexualidades y Género. Este Área se propone como un espacio de debate, comunicación y formación tendiente a propiciar la divulgación, la reflexión y la construcción de nuevos saberes y experiencias en el campo de la educación sexual. Desde un abordaje con perspectiva de ciudadanía y género, se promueve la reflexión crítica sobre los discursos acerca de la sexualidad, la educación sexual y del lugar de las instituciones sociales y educativas.

El trabajo se centra en cuatro ejes:

- Divulgación de información, conocimientos y experiencias.
- Construcción de saberes y experiencias de formación.
- Promoción de debate y monitoreo social
- Investigación en torno a experiencias de educación sexual.

### 2. Proyecto "Hablemos de nuestra sexualidad, hablemos de nuestros afectos", apoyado por el Minsiterio de Educación a través de la 2da. Convocatoria 2009: "Voluntariado Universitario en la Escuela Secundaria"

El proyecto se dirigió a la formación de promotores comunitarios en temáticas de salud sexual y derechos sexuales y reproductivos. Se desarrollaron talleres en las escuelas medias Comercial 4 y Politécnica 5, ambas situadas en el barrio de San Telmo. Con la intención de incluir estas temáticas en las actividades de las escuelas medias se convocó a docentes de las instituciones como así también a otrxs alumnx a través de acciones planificadas y coordinadas junto con lxs alumnx formadxs como promotorxs.

Como parte de los objetivos del proyecto se generó un espacio de formación destinado a estudiantes de la FFyL bajo la modalidad de créditos de investigación. Asimismo, se desarrolló la Jornada "De esto sí se habla" en conmemoración del Día internacional de lucha por la

eliminación de la violencia hacia las mujeres. A través de esta jornada se propició la socialización e intercambio de experiencias desplegadas en el marco del proyecto.

### **3- Proyecto UBANEX “Universidad, escuelas, jóvenes y conjuntos sociales articulando a partir de la creación de un Centro de Documentación Barrial para la zona sur de la CABA”**

En forma conjunta con el área de Educación y Diversidad del CIDAC, este proyecto se propone promover y fomentar la articulación entre Universidad y sociedad a partir de la creación de un Centro de Documentación Barrial, destinado a jóvenes, docentes y otros conjuntos sociales de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir del armado y actualización permanente del centro se busca acercar a la población en general, a los jóvenes del barrio y a los docentes al trabajo y reflexión sobre ciudadanía y derechos, género y sexualidades. Las actividades centrales que se desarrollan son la formación de estudiantes universitarios para que puedan elaborar planificaciones y abordar el trabajo con los otros conjuntos sociales; talleres de reflexión con jóvenes en las escuelas y en el Centro de Documentación que propicien la formación de jóvenes promotores comunitarios y espacios de capacitación para docentes.

Se espera que a partir de las acciones que conforman el proyecto se produzcan materiales en distintos formatos que conformarán junto a otros materiales el Centro de Documentación. Estas producciones se proponen como un modo de propiciar el encuentro y la difusión de diferentes experiencias relatadas desde las voces de sus protagonistas.

### **4. Curso de Extensión: “Incorporación de la educación sexual en el Nivel Medio”. 1er. cuatrimestre de 2010**

Taller de desarrollo curricular e Investigación acción en Educación Sexual en el nivel medio dirigido a Profesores/as de Nivel Medio de las siguientes materias: Historia o Ciencias Sociales/Formación ética y ciudadana o Formación Cívica o Derecho/Lengua y Literatura/Biología o Educación para la Salud (se dará prioridad a los/as docentes en ejercicio en el nivel).

El taller está dirigido a construir en forma conjunta –entre el equipo de la universidad y los/as profesores/as participantes– algunas propuestas pedagógicas y didácticas tendientes a fortalecer, desde un enfoque de género, la inclusión de los contenidos establecidos por la Ley de Educación Sexual Integral en la escuela media.

Se espera que las participantes puedan planificar e implementar, con el acompañamiento del equipo docente de la universidad, propuestas pedagógico-didácticas de inclusión de contenidos significativos en los programas de sus materias dirigidos a promover que las/os estudiantes desnaturalicen visiones de género estereotipadas y se apropien de saberes que las/os habiliten a trabajar en la escuela por la equidad de género y el respeto por los derechos sexuales y reproductivos.

### **5. Programa de Encuentro**

En la tarea de dar difusión de algunos elementos emergentes del proyecto de investigación, este equipo participó de la producción de contenidos para el desarrollo de un capítulo

de la serie: *Filo, crónicas de universidad*. La serie es coproducida entre la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y el Canal Encuentro, apunta a un público joven con el objeto de dar a conocer la vida cotidiana universitaria. Bajo el formato de documental-ficción, se invita a la audiencia a recorrer clases, equipos de investigación, la participación política, los espacios de extensión universitaria, entre otros atravesando diversas temáticas: el derecho a la movilidad, los personajes fundamentales de la historia, la función social del arte, la memoria, entre otras.

Con el título: “La escuela y la familia”, el capítulo se propone describir y cuestionar los modelos de familias y cómo ellos aparecen o no en la escuela. En el marco de sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, un conjunto de interrogantes se despliega: ¿qué “tipo de familia” es el anhelado por la escuela? ¿Qué lugar brinda la escuela a los nuevos tipos familiares? ¿Qué conflictos transcurren en la escuela cuando aparecen las familias monoparentales, familias ensambladas, familias extendidas, familias homoparentales? Para comenzar a dar respuesta, el capítulo presenta la discusión en torno a la construcción “naturalizada” de los cuerpos sexuados y, con ello, pone en cuestión los criterios de normalidad/patología que regulan las prácticas sociales, las identidades.

¿Hay familias normales?, ¿cómo se construye “la normalidad”? son preguntas que articularon el camino permitiendo profundizar en la escuela como institución que contribuye a la construcción de un “ideal de mujer, un ideal de varón, un ideal de familia”. Asimismo, no solo se centró la mirada en la consolidación de la hegemonía sino también se abrevó en dar cuenta de los intersticios de ruptura desde la militancia, la docencia, la investigación.