

Universidad Nacional del Comahue

Facultad Ciencias de la Educación

Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades (2° Cohorte)

Trabajo Final Integrador

***Cuerpar* palabras y existencias: análisis y reflexiones didáctico-pedagógicas del dispositivo de intervención de ESI en el colegio secundario Jean Piaget**

Directora de TFI: Dra. Esp. Emilse Kejner

Estudiante: Prof. Florencia Ribeiro

Contenido

1. Introducción	3
2. Marco teórico metodológico	6
2.1. Invitación a la anormalidad	6
2.2. Otra escuela	9
3. La experiencia	14
3.1. Caracterización de la institución - territorio	14
3.2. Diagnóstico (antes de la propuesta/dispositivo)	15
3.3. Objetivos de la propuesta (Dispositivo) frente a este diagnóstico	18
3.4. Descripción de las tareas propuestas en el Dispositivo	19
3.5. Descripción de la intervención en 2017: el Dispositivo en marcha	20
3.6. Evaluación del Dispositivo	23
4. Conclusión	32
4.1. Revisión crítica de la experiencia	32
4.2. Consideraciones finales	33
5. Referencias	37
6. Anexos	40

1. Introducción

*Todo sexo es político; toda educación es sexual;
toda educación sexual es una práctica política.*

Ruth Zurbriggen

Muchas veces lxs docentes nos replanteamos nuestro rol cuando abordamos problemáticas que nos sensibilizan e interpelan. Es importante reflexionar sobre lo que nos pasa con la sexualidad y la educación sexual, tanto a nivel individual como institucional, ya que tenemos la posibilidad de contribuir a la formación ciudadana desde nuestro rol docente. Siguiendo a Planella y Pie (2012), el aula debe transformarse en un espacio que favorezca el cambio social revisando, continuamente, la práctica docente para intentar no reproducir una estructura impuesta por el sistema heteropatriarcal colonizador occidental¹. Por ello, creo indispensable *cuerpar*² la práctica político-docente en cada institución educativa para abrir interrogantes sobre los estereotipos de género y sobre las construcciones de masculinidades y feminidades. Además, es indispensable también poner en tensión las prácticas heteronormalizadoras³ en el aula y en la escuela.

De estas inquietudes surge el presente trabajo, que analiza la experiencia del Dispositivo de intervención de Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Secundario Jean Piaget de la ciudad de Neuquén durante el año 2017. El análisis busca evaluar si el Dispositivo es una herramienta para poder planificar actividades de ESI específicas a cada materia de la

¹ Se trata de un sistema de dominio y organización política, social, económica y cultural que privilegia a los hombres (varones) heterosexuales blancos y las perspectivas eurocentristas (Matteucci, 2017).

² *Cuerpar* es ponerle el cuerpo, en todas sus dimensiones, a la práctica docente. Según un artículo publicado en el sitio web *The cultural* (Ceise, 2017), el término *cuerpar* como tal no existe en nuestro diccionario pero nos convoca a ponernos en el propio cuerpo, a hacernos cargo de accionarnos en nuestro cuerpo, “a ocuparnos por entero y hasta las últimas consecuencias en él en todos los planos; desde una responsabilidad enteramente política y trascendente.”

³ Se trata de prácticas que se basan en presuponer que todas las personas con las que nos relacionamos son heterosexuales. “La heteronormatividad se nos presenta como una regla social que nos dice cuál es la verdadera y única forma posible de desear, amar y ser” (Gamba, 2007: 38)

escuela. Cabe aclarar que esta intervención se pensó en un contexto anterior a la consolidación actual de la ESI⁴. Lxs docentes no abordaban este contenido de manera transversal a su disciplina específica, ni mostraban interés, en su mayoría, en capacitarse al respecto. Por ello, este Dispositivo fue pensado como puntapié inicial para la construcción de una agenda de trabajo en común, en la cual era clave potenciar el trabajo interdisciplinario, la articulación por niveles, ciclos y años, y el diálogo permanente entre docentes, equipo interdisciplinario, estudiantes, familias y equipo directivo de la institución.

En este sentido, este trabajo da cuenta de la experiencia llevada a cabo a partir de la puesta en marcha del Dispositivo, de la evaluación de dicha intervención y de la reflexión sobre la misma⁵. Las experiencias seleccionadas para el análisis en este trabajo no son cuantitativamente notables, pero ello no supone mayores inconvenientes puesto que se parte del supuesto de que un enfoque cualitativo resulta el más adecuado para conocer cuestiones vinculadas con el recorrido y los procesos que tienen lugar en las escuelas que intentan implementar la ESI.

Específicamente, en este escrito se plantean los objetivos en relación con las categorías que se utilizan, obtenidas de los materiales teóricos abordados durante la cursada de la segunda cohorte de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, de Géneros y sexualidades, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Estas categorías han sido estudiadas centralmente en los seminarios “Mandatos de la modernidad y centrismos socioculturales”, dictado por la Mg. Graciela Alonso y el Mg. Raúl Díaz, “Corpo-política, heteronormatividad educativa y sus desplazamientos críticos”, dictado por el Dr. Juan Péchin y “Géneros, cuerpos y sexualidades en la formación docente”, a cargo de la Esp. Ruth Zurbriggen.

El presente escrito tiene cuatro partes. La primera es una introducción, en la cual se da cuenta de la hipótesis y los objetivos del trabajo. La segunda parte especifica el marco teórico que se utiliza para evaluar la experiencia. Luego, la tercera parte, comprende específicamente

⁴ El contexto actual queda lejano al del Dispositivo de intervención, ya que en los últimos años (desde 2018 en adelante) ciertos discursos relacionados con la ESI cobraron circulación mediática y social impensada tiempo atrás. Los movimientos feministas de Argentina crecieron exponencialmente al calor de las discusiones en el parlamento sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2018 y de su aprobación en ambas cámaras en 2020. El tratamiento de la Ley IVE en las dos cámaras del Parlamento puso en la agenda de los medio el control de la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos y la ESI como parte de esas políticas y como elemento central en la dinamización de esas políticas.

⁵ Es fundamental aclarar aquí que la propuesta de intervención y su materialización fueron pensadas y llevadas a cabo por tres docentes de la institución Colegio Secundario Jean Piaget, en el año 2017. Las tres docentes, a su vez, eran estudiantes de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades (2° Cohorte). Ninguna ellas se encuentra trabajando hoy en el Colegio y todas prestaron su conformidad para la realización del análisis que se expone en este escrito.

el relato de la experiencia y está compuesta por cuatro bloques: la caracterización de la institución educativa, el diagnóstico previo a la intervención, la descripción de la intervención y la evaluación de la misma. Finalmente, en la cuarta parte del trabajo se encuentran las conclusiones, que incluyen una revisión crítica de la experiencia y reflexiones a partir de la intervención.

2. Marco teórico metodológico

2.1. Invitación a la anormalidad⁶

Toda referencia a un orden posible es acompañada por la aversión del orden posible inverso -toda normalidad implica el rechazo de cuanta diferencia pueda instaurar una exigencia alternativa, distinta-, y generalmente lo es de forma implícita. Lo diferente de lo preferible no es lo indiferente, sino lo rechazable, lo detestable (la normalización siempre remite a un “otro” excluido, a la desviación peligrosa de las exigencias uniformadoras). Además, en la experiencia antropológica, una norma no puede ser original: es la infracción lo que le da la oportunidad de ser regla, la oportunidad de corregir. En el orden de lo normativo, esto es, de la exigencia impuesta a partir de la norma, el comienzo es la infracción. (...) Así que, en última instancia, toda norma surge como prevención ante un acto incierto que, potencialmente, atenta o puede atentar contra la estabilidad de lo vigente: el orden instituido normaliza las probabilidades de futuro; la normalización implica un ejercicio de poder que tiene por objetivo garantizar su perpetuación.

Susana Rodríguez Díaz y Miguel Ángel Ferreira

Antes de presentar el análisis del Dispositivo, es necesario introducir y explicar algunos conceptos que fueron brindados durante la cursada de la segunda cohorte de la Especialización en Educación y Estudios Interculturales, de Géneros y Sexualidades, que sirven de herramientas metodológicas y de marco teórico para analizar el proyecto de intervención.

Para empezar, siguiendo a lxs pensadorxs del grupo Modernidad/Colonialidad -De Sousa Santos (2010), Grosfoguel (2007), Lugones (2008); Maldonado Torres (2007), Mignolo (2007), Quijano (2007)-, puede sostenerse que la colonización pervive a través de múltiples formas y estructuras de dominación de la colonialidad⁷, aún luego de las llamadas independencias de los Estados latinoamericanos y caribeños. Se han naturalizado los discursos

⁶ Según Rodríguez Díaz y Ferreira (2009: 160), la normalidad es aquello que es tal y como debe ser o aquello que se encuentra en la mayoría de los casos. “Estamos, pues ante un término equívoco pues, al mismo tiempo, designa un hecho y un valor que el que habla atribuye a ese hecho, en virtud de un juicio. (...) La normalidad implica el rechazo de cuanta diferencia pueda instaurar una exigencia alternativa, distinta”. Podemos decir, entonces, que anormalidad hace referencia a todo lo que queda por fuera de esa norma impuesta o esperada, en este caso, lo no heteronormativo/heterosexual.

⁷ El término “colonialidad” se introdujo en el debate académico a principios de los años 90 para referirse a la lógica cultural de dominación que subyace en las prácticas sociales actuales (Quijano, 1992). Siguiendo a Mignolo (2003), es considerada como parte constitutiva y, a la vez, oculta de la modernidad; es decir, es la matriz del poder colonial que, oculta en el discurso de la modernidad, sigue estando presente en la vida política de las comunidades periféricas a pesar de que el colonialismo como sistema casi haya desaparecido. Según Mignolo y Gómez (2012: 8), la colonialidad “es una estructura para la organización y el manejo de las poblaciones y de los recursos de la tierra, el mar y del cielo” que busca legitimar las relaciones de opresión que el colonialismo presupone.

del colonizador y se han perdido de vista los mecanismos de la opresión de este sistema-mundo europeo/ euronorteamericano capitalista/patriarcal moderno/ colonial. Por ello, es importante pensar y accionar el planteo del giro decolonial al resignificar y analizar las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, genéricas y sexuales de la Modernidad. Dentro de estas jerarquías que se identifican en las diferentes opresiones, es necesario que se interrogue cómo las mismas atraviesan el conocimiento acumulado que está presente en los núcleos constitutivos de los campos de saber que en cada área de conocimiento se despliegan en la escuela. En este sentido, identificamos la centralidad que existe desde el punto de vista de los “varones”, es decir, el androcentrismo⁸, que históricamente construyó los pilares de la escuela moderna a través de los contenidos, disciplinas y textos escolares. Es necesario problematizar el androcentrismo cultural y el lugar en el que fue colocado y establecido lo femenino. Ese lugar siempre fue negado, excluido y estereotipado de los saberes que se construyen, recortan y que pretendemos deconstruir en el aula.

Desde otros planteos epistemológicos críticos (Alonso y Zurbriggen, 2006), ese centro andocéntrico posee una posición de privilegio, con la autoridad para fijar reglas y ejercer control sobre los cuerpos y las identidades; en él se produce la reconcentración simbólica de los valores y los poderes. Es así que la periferia es estimulada a la pérdida de nitidez, a rozar la indefinición o lo no humano; o peor aún, a no ser -en el sentido amplio que esto conlleva-. Criticar las colonialidades del ser, del saber y del poder (Maldonado Torres, 2007) implica posibilitar la capacidad de resistencia y construcción de nuevas formas de conocimiento y de experiencias.

La noción de colonialidad debe pensarse en relación con las diferentes jerarquías y formas de opresión que generan entramados. Para entenderlos, un concepto clave es la interseccionalidad (Gil Hernández, 2011), una herramienta conceptual, teórica y política para comprender y analizar la simultaneidad y multiplicidad de opresiones. La interseccionalidad tiene en cuenta cómo los diferentes sistemas de desigualdad, como clase, género, raza y sexualidad, se entrelazan para generar como resultado diferentes niveles de discriminación. Es fundamental, situándonos en América Latina, no pasar por alto la heterogeneidad de situaciones que pueden abordar los estudios de género teniendo en cuenta las diferencias étnicas, el análisis de los roles de género, las relaciones e identidades, con relación a la pérdida/construcción de derechos individuales y colectivos. De esta forma, la

⁸ El androcentrismo es un sistema sociocultural por el cual se asocia al sexo reproductivo con un conjunto de valores, creencias y actitudes de las personas en una cultura y sociedad determinada. El androcentrismo es “la concesión del privilegio al punto de vista del hombre” (Gamba, 2007: 293).

interseccionalidad se presenta como un posicionamiento teórico, epistémico y metodológico necesario para lxs investigadorxs. Muñoz Cabrera (2011) advierte que no puede caerse en el “peligro de la acumulación”, refiriéndose a que no puede privilegiarse un factor de discriminación y opresión sobre otro, sino que es en ese entramado que se puede comprender la violencia estructural como legado de la colonialidad del poder: es la resiliencia de estructuras de poder colonial que nutren las violencias interseccionales.

Por su parte, la perspectiva de género constituye un modo de mirar la realidad y las relaciones, ya no sólo entre los varones y las mujeres, sino que entre todos los géneros posibles así como la cantidad de personas que habitan este mundo. Supone revisar y cuestionar muchas de las concepciones sobre cómo se relacionan varones y mujeres para visibilizar la desigualdad de género y lograr relaciones más igualitarias en todos los ámbitos.

Ana María Fernández (2009) argumenta que ante el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, se transforman los modos de subjetivación contemporáneos con relación a las instituciones que dieron origen al Orden Sexual Moderno, como la familia, la educación y el trabajo. Es, entonces, necesario entender la sexualidad como un dispositivo que es resultado de una dimensión sociohistórica: cada época cuenta con su especificidad y complejidad, tanto en los campos del saber, como en los tipos de normatividad que implica ese momento, como las prácticas eróticas y amorosas y las subjetividades que en ella se construyen. Partimos del supuesto de que ante estas transformaciones seguimos viviendo, estando y accionando bajo una episteme binaria que sustenta un ordenamiento identitario que es binario, atributivo y jerárquico. Bajo estos tres supuestos se instituye la desigualdad social, y todo aquello que se entiende como “diferente” disidente o abyecto se categoriza como lo inferior, peligroso y enfermo. De esta manera, Fernández postula una nueva categoría: la diferencia desigualada. Hablar de diferencias desigualadas supone pensar que la construcción de una diferencia se produce dentro de dispositivos de poder: de género, de clase, de etnia, geopolíticos, etc.

El desafío, entonces, es distinguir en cada época los criterios de normalidad–anormalidad para poder construir lógicas desde la diversidad y categorías conceptuales y metodológicas que puedan acompañar estas transformaciones. Esto no es posible sin los aportes en primera persona de los movimientos por la diversidad sexo-genérica, ya que históricamente la militancia LGTBIQ ha objetado las formas con las que la Academia nominó sus prácticas específicas.

Las lesbianas feministas teóricas, como Adrienne Rich (1980) y Monique Wittig

(1992), han propuesto importantes contribuciones para entender el carácter político de la heterosexualidad. Rich (1980) analiza la heterosexualidad como una institución y la sintetiza en el concepto de la heterosexualidad obligatoria. En “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana” sostiene que la heterosexualidad, así como la maternidad, la explotación económica y la familia nuclear tienen que ser analizadas como instituciones políticas sustentadas en ideologías que disminuyen el poder de las mujeres. Así, la heterosexualidad es colocada como algo distinto a una simple “práctica sexual”, “preferencia”, “orientación” o “elección” para las mujeres. El salto teórico y político que da Wittig (1992) lo hace definiendo la heterosexualidad como régimen político cuya ideología está basada fundamentalmente en la idea de que existe una diferencia sexual que radica en la naturaleza como causa, ocultando el plano ideológico, económico y político del discurso biologicista. Wittig critica esta visión biologicista ya que se torna abstracta y es conceptualizada por quienes sostienen el poder y la hegemonía; para la autora, es la opresión la que crea el sexo y no viceversa.

2.2. Otra escuela

Es, entonces, esa heterosexualidad obligatoria la que está impuesta y se reproduce, cotidianamente, en las escuelas. Graciela Morgade (2011) hace un especial hincapié en el rol protagónico de la escuela respecto de la transmisión de modos de ver la realidad y de actuar en ella. Así, la educación formal es uno de los espacios centrales en la reproducción o la transformación de las relaciones de género; es un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente; pero también es un ámbito de legitimación de relaciones de poder, y no promover otras es legitimar las relaciones hegemónicas. La educación no es neutral en la transmisión de modos de ser mujer y de ser varón, ya sea por acción u omisión.

En esta línea, Alonso y Zurbriggen (2012) argumentan que en las aulas se enseña para la heterosexualidad. Al preguntarse qué tienen para ofrecer las instituciones educativas a lxs estudiantes no heterosexuales (y podemos ampliar este interrogante a la totalidad de lxs estudiantes también), se responden: “más heterosexualidad, mucha heterosexualidad, omnipresencia de heterosexualidad, sobreabundancia de heterosexualidad” (2012: 2). Encontramos en esta afirmación el ejercicio crítico de desenmascarar esa supuesta neutralidad entendiendo que toda educación es sexual, que todo sexo/género/sexualidad son políticos y que existe una pedagogía de la sexualidad que educa cuerpos, que busca producir una sexualidad “normal”, es decir, la heterosexual. Es por eso que las autoras se preguntan si la misma heterosexualidad no cuenta con su propio clóset, el de la naturalización que da por sentado esa normalidad.

Para Siqueira Peres (2013), el clóset representa un dispositivo de regulación de la vida social que invisibiliza sexualidades y géneros a través de mecanismos de seguridad, sufrimiento y vigilancia permanente frente al poder falocéntrico, heterosexista y disciplinario. Es por eso que desde las instituciones educativas también es necesario “sacar del clóset” a la heterosexualidad mediante una pedagogía que habilite múltiples y diversos interrogantes. Es aquí cuando podemos pensar en la intervención de una pedagogía transgresora: una pedagogía *queer*⁹.

Una pedagogía *queer* es aquella que permite la curiosidad y los deseos. Se trata de una pedagogía que aleja los esencialismos sobre cualquier materia, pero primordialmente sobre la sexualidad. La pedagogía *queer* elige y desea deconstruir discursos y silencios construidos. En esta misma línea de pensamiento, Alonso, Zurbriggen y Herczeg (2007) sostienen que:

las instituciones educativas no sólo intervienen para mantener el canon imperante de lo que debe ser un varón y lo que debe ser una mujer, sino también operan a favor de mantener tajantemente el binarismo heterosexualidad/homosexualidad como expresión de lo que es normal y lo que es anormal, lo que puede ser público y lo que debe permanecer en el secreto de lo privado.

Así, afirman que los ámbitos educativos reproducen la idea de que el cuerpo debe decir claramente la identidad, es decir, que el cuerpo biológico nos define y que todo alejamiento es una desviación del orden natural, que el nexo entre cuerpo, sexualidad y deseo “se estructura ‘correctamente’ cuando es expresada por un hombre y una mujer heterosexuales, pero no lo hace en el caso de lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, intersexuales y que, en todo caso, eso nada tiene que ver con lo educativo” (2007: 4). Esta “normalidad”, que se produce y reproduce en el día a día de las escuelas, de las aulas, se sostiene a partir de un binarismo pedagógico que se ha mantenido sin cuestionar, aún desde las pedagogías críticas, y que es el binarismo *conocimiento/ignorancia*:

en pedagogía, este binarismo entre conocimiento e ignorancia es muy fuerte y muy poco cuestionado, y se lee en el siguiente sentido: el conocimiento es lo opuesto a la ignorancia; Es una ausencia; es algo que no se tiene, es algo superable. En síntesis, la ignorancia es algo que no se sabe pero que puede ser redimido y se redime con el conocimiento, o con la información.

Es decir, la ignorancia es aquello que no se tolera conocer. El conocimiento tiene límites, pero esos límites son nuestros y del contexto y momento histórico.

En este sentido, en el campo educativo se impulsa mayoritariamente un proyecto de

⁹ Las prácticas *queer* reflejan la transgresión a la heterosexualidad institucionalizada que constriñe los deseos que intentan escapar de su norma (Mérida, 2002).

normalización que, desde una perspectiva liberal, insiste en la necesidad de elaborar un currículo que transmita valores como tolerancia, armonía y respeto a la diversidad cultural y sexual. Esta política pedagógica deja intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de las diferencias. La tolerancia implica superioridad, relaciones jerárquicas (alguien tolera y alguien es tolerada/o); por eso, las diferencias deben ser permanentemente puestas en cuestión, sometidas al escrutinio de la mirada crítica para develar las relaciones de poder que las producen (Flores, 2009).

En este sentido, Charo Altable (2000) se propone concebir la educación sexual como una educación relacional y sentimental, en la que está implicada –en muy diversos grados y dependiendo de la edad, el grupo social y el género– la sexualidad, es decir, el ser en su totalidad, con sus pensamientos, deseos, emociones, experiencias corporales, imaginarios, expectativas y proyectos de vida.

A todas estas herramientas teóricas se les suma la legislación, que también aporta un marco indiscutible sobre las temáticas, y plantea claramente los puntos de partida que habilitan la crítica a esas relaciones de poder que también atraviesan a las instituciones educativas. Si hacemos un repaso del artículo 2 de la Ley 26.743 de Identidad de Género, nos acercaremos a reflexionar sobre los estereotipos de género y la construcción de las masculinidades y de las femineidades. El mismo define la identidad de género como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

Hablar de ESI implica, fundamentalmente, la construcción de valores desde un marco de derechos. Esta concepción supone valorar la importancia del conocimiento, cuidado y respeto del cuerpo, de los sentimientos, las emociones, las actitudes, los valores y habilidades que se ponen en relación a partir del vínculo con unx mismx y con los demás. De este modo, la educación sexual debe enseñar a conocer, valorar, respetar y cuidar de unx mismx y de lxs demás; reconocer el valor de la vida; relacionarse con les otrxs de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias; reconocer y expresar pensamientos, sentimientos y afectos; comunicarse con otrxs; enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana; poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y

abuso.

Aquí, volvemos al vínculo posible entre leyes y escuela en el que podemos observar que “la escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros adolescentes y jóvenes” (Ley 26.150). En Argentina, a partir de la sanción de la ley 26.150 (2006) se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral que establece la obligatoriedad de impartir este programa en todos los niveles educativos. La Ley contempla lineamientos curriculares acordes al Programa que, entre sus objetivos, sostiene: promover la formación en valores; asegurar la transmisión de conocimientos precisos, confiables y actualizados; fomentar actitudes responsables; proteger la salud (en particular la salud sexual y reproductiva de estudiantes); y procurar la igualdad entre varones y mujeres.

En la Ley se entiende que la sexualidad abarca y articula “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, supera la noción corriente que la asimila a “genitalidad” o a “relaciones sexuales”. Considerada la sexualidad desde una dimensión integral, se reconoce a lxs otrxs como sujetos complejos, con sentimientos, valores y derechos, y se reconoce el cuerpo como una dimensión clave que no puede reducirse a la función fisiológica, ya que está investido de significados sociales, culturales, económicos, políticos, históricamente situados.

Tradicionalmente, las temáticas referidas a la sexualidad no eran consideradas propias de los aprendizajes de la infancia, sino de períodos más avanzados de la vida, como la pubertad o la adolescencia. Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos que hablar de sexualidad era posible recién en el momento en que lxs niñxs alcanzaban la pubertad y dejaban la infancia. Esto era así porque el concepto de sexualidad estaba fuertemente unido al de genitalidad. Desde esta mirada, la educación sexual en la escuela se daba preferentemente en la secundaria —en particular, durante las horas de la asignatura Biología— en las que se priorizaban algunos temas, como los cambios corporales en la pubertad y la anatomía y fisiología de la reproducción humana. Cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos socio históricos, no formaban parte de los contenidos vinculados a la educación sexual. Con el desarrollo de los conocimientos de diversas disciplinas y con la definición de los derechos de la infancia y la adolescencia, se lograron otras formas de comprensión de la sexualidad.

Así, llegamos a una definición más amplia e integral, y hoy podemos pensar desde otros lugares la enseñanza de los contenidos escolares vinculados a ella. El concepto de sexualidad que proponemos —en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) — excede ampliamente las nociones de “genitalidad” y de “relación sexual”. Consideramos la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es la sostenida por la Organización Mundial de la Salud:

el término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos

El desafío consiste entonces, en formar a estudiantes -y a nosotrxs mismxs- en valores y prácticas que nos permitan vivir la sexualidad de manera responsable, placentera y segura.

3. La experiencia

En este apartado se explica, primero, el contexto en el que se llevó a cabo el Dispositivo en el Colegio Secundario Jean Piaget y la historia y caracterización de la institución y la población institucional, ya que resultan fundamentales para entender por qué, cómo y para qué se diagramó la propuesta de intervención. Se realiza un diagnóstico previo a la experiencia que se analiza luego. En un segundo momento, se introduce la propuesta de intervención y se explican sus objetivos y el plan de actividades para, luego, describirla, ahora sí, puesta en marcha. Esto último es el objeto central de análisis de este trabajo.

3.1. Caracterización de la institución - territorio

El Colegio Secundario Jean Piaget es una escuela pública de gestión privada (mutual) que tiene más de 30 años de existencia. Ésta se encuentra ubicada en el barrio Confluencia de la ciudad de Neuquén, barrio que habilita el trabajo en redes entre las instituciones educativas y Centros de Salud.

El vínculo entre la mutual de padres y lxs docentes ha sido complejo desde el mismo momento de su conformación -en el año 1980- como AMSE Jean Piaget¹⁰. Asimismo, existe una disociación nunca saldada entre colegio primario y colegio secundario: dos instituciones que sólo confluyen en el nombre y en el logo¹¹. A estas contrariedades le debemos sumar una comunidad educativa actual de alrededor de 300 estudiantes, 100 docentes y 10 auxiliares con miradas institucionales, ideológicas y didácticas distintas.

¹⁰ Según el Proyecto Institucional de la escuela, en su presentación, el Colegio Secundario Jean Piaget es una escuela pública de gestión privada. Nació en 1992, como una institución educativa de carácter mutualista, a partir del interés de un grupo de padres por incluir ciertos valores, prácticas pedagógicas y culturales en la educación de sus hijos. Esos padres y madres son lxs que también conformaron la comisión directiva de esa mutual que funciona como patronal del personal docente y no docente de la institución. La tensión entre mutual y trabajadorxs suele surgir antes acciones desafortunadas por parte de la mutual, como los despidos de cinco docentes tras finalizar la huelga en 2018.

¹¹ Siguiendo, también, el Proyecto institucional del colegio, en la descripción general (p. 11), la educación primaria y secundaria se diferencian en la complejidad que entrañan los diversos grados de autonomía, decisión y responsabilidad por parte de lxs estudiantes. Acompañar el pasaje entre un nivel y otro constituye una necesidad e involucra varias dimensiones. La articulación en su dimensión organizativa significa implementar modos de acompañamiento tanto del egreso de un nivel y el ingreso al otro, como también del tránsito entre ambos. Esto requiere además desplegar acciones para que lxs estudian del nivel primario tengan conocimiento de las principales regulaciones que pautan la vida Institucional del nivel secundario, de las modalidades y las orientaciones elegidas, tales como la organización curricular, la distribución de tiempos y espacios, el régimen académico, el acuerdo de convivencia y las formas de participación, entre otros. Por otro lado, a la escuela secundaria le corresponde la recepción y la Integración a la cotidianeidad propia de este nivel. En mi tránsito de ocho años en el Colegio Secundario Jean Piaget, sólo dos consecutivos (2015 y 2016) se logró articular entre ambos niveles, compartiendo un cuadernillo que intentaba contemplar el tránsito entre niveles.

En cuanto a los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional (en el original de 1992 y en la reescritura realizada en 2004) lo que se postula como necesario a la hora de pensar en aquellxs adolescentes que asistan y se formen en este colegio es la idea de un sujetx críticx, autónomx y reflexivx: “unx niñx árbol que da frutos” (Proyecto Institucional Colegio Secundario Jean Piaget, 1992: 3). Para ello, se llevan a cabo acciones concretas que manifiestan la línea de lo escrito: no hay timbre, no se asiste con uniforme, no hay sanciones ni sistema de inasistencias, se eligen espacios didácticos de acuerdo a intereses individuales (talleres, idiomas, especialidades, etc.), la distancia entre profesorxs y estudiantes se propone más cercana, se usa un sistema epocal¹² semejante a lo que se conoció como CBU en la década del 90 en la provincia de Río Negro¹³, un fuerte trabajo al interior de las áreas didácticas, un currículum basado en el arte y el conocimiento sobre las ciencias sociales y las ciencias naturales.

3.2. Diagnóstico (antes de la propuesta/dispositivo)

Cabe aclarar que la propuesta de intervención que se describe a continuación fue pensada, escrita y llevada a cabo por tres docentes del Colegio Secundario Jean Piaget, que ya no se encuentran trabajando en la institución: Irina Gari, Ana Heredia Noya¹⁴ y, quien escribe, Florencia Ribeiro. En el año 2017, la propuesta se originó en la decisión militante de criticar, desmenuzar, destruir la “normalidad” como categoría hegemónica y en el anhelo de que surgieran más interrogantes y posibilidades conceptuales que nos permitieran -como formulan las Mujeres de Precarias a la deriva (2004: 4):

la búsqueda: de nombres comunes sobre la precarización de la existencia, de singularidades que componen ese nosotras dislocado, de formas de cooperación, resistencia y fuga que practicamos cada una de manera situada, individual o colectiva, y de posibles espacios de agregación que se tomen en serio la cuestión de la multiplicidad. El desafío: abrir un proceso virtuoso donde producción de conocimiento, producción de subjetividad y tejido de territorialidades afectivo-lingüísticas no sean momentos separados, sino parte de una misma secuencia impulsada por un materialísimo deseo de lo común cuando lo común está hecho pedazos.

Principalmente, la propuesta partió de la necesidad de lxs estudiantes del Colegio, al encontrar una falta de perspectiva de género en los comentarios que recibían de algunxs docentes de la institución,: “la profe X me cuestiona porque uso un short muy corto, me dice

¹² Sistema del Ciclo Superior en forma de bloques disciplinarios relacionados entre sí, con una evaluación generalmente semanal (Proyecto Institucional Colegio Secundario Jean Piaget, 2004).

¹³ El diseño curricular de la Reforma Educativa Rionegrina de 1996, para el nivel medio, comprendía un Ciclo Básico Unificado (CBU) que estableció para la enseñanza del mismo una estructura de tres áreas de conocimiento: el de las Ciencias Exactas y Naturales, el del Mundo Sociocultural y el de la Comunicación y Expresión. (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1996)

¹⁴ Todas las docentes han dado su consentimiento para que sus nombres figuren en este trabajo.

que después me la banque”; “X me dijo que no es adecuado venir vestida así”; sentate como una señorita”; “al final se comportan como una manga de putas”; “siempre los otros chicos me molestan porque soy así, afeminado”; “¿para qué vas a estudiar si, después, vas a terminar mostrando el orto en televisión como tu hermana”; “y... ¡si no se autorrespetan!”; “¿de qué equipo de fútbol son? (sólo dirigiéndose a los chicos)”; “tiene letra de nena”; “y... ¡viste cómo son las chicas!”.

Estos son algunos de los relatos de lxs estudiantes que estimularon a pensar la intervención con lxs adultxs de la Institución. Es claro que más allá de años, edades, géneros, disciplinas y otras posibles variables, los comentarios que enunciaban esxs adultxs docentes, influyeron en el imaginario individual, colectivo y epistémico de las personas que en esa institución se encontraban. Y esa influencia debe complejizarse si observamos que el rol docente es, justamente, invitar a la incertidumbre y a la búsqueda de preguntas, respuestas repreguntas (en ese orden).

Partiendo de estos planteos, se empezó a pensar la ESI como obligatoria a la hora de planificar. Si bien la misma había sido trabajada dentro de las planificaciones didácticas por pocas asignaturas en los años previos -el área de Lengua y Comunicación ya trabajaba la temática antes de que se sancionara la ley en el año 2006-; a partir del año 2017 se planteó, desde el equipo directivo de ese momento, que ESI sea un eje transversal a todas las planificaciones para todos los cursos. Sin embargo, no todas las áreas hacían explícito en qué lo trabajaban y muchxs docentes desconocían que toda educación es sexual y que no sólo se trabajan los contenidos de la ESI cuando les ponemos nombre. De hecho, los comentarios recibidos por lxs estudiantes así lo demuestran: el punto de partida es la naturalización, la universalización, la homogeneización, el silencio, la “represión moral”, la negación del deseo y otras formas en que entra en las aulas la “policía del género”¹⁵ y las sexualidades.

Era llamativo pensar cómo, a pesar de ser trabajada en algunas instancias de Jornadas Institucionales¹⁶, la ESI seguía sin ser abordada. Desde el año 2012 hasta el 2017, se habían diagramado actividades y reflexiones sobre tópicos atinentes a la ESI en cuatro espacios institucionales: estereotipos, trayectoria escolar y sexualidad, violencia de género, sexualidad y adolescencia. Se habían suministrado -por medio de los canales institucionales como el equipo interdisciplinario y equipo directivo; coordinadorxs de cursos y de área; docentes y

¹⁵ Término que refiere a dar cuenta del control y los juicios de valor que se ejercen sobre los cuerpos ajenos. Para Siqueiras Peres (2013), es la vigilancia permanente frente al poder falocéntrico, heterosexista y disciplinario.

¹⁶ Las Jornadas Institucionales son un derecho de los/as docentes a contar con un espacio obligatorio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional que, basadas en las prioridades de la política educativa provincial, abonen al Proyecto Educativo de cada escuela. (CPE Neuquén)

personal no docente- materiales brindados por el Ministerio de Educación, videos y actividades que provienen de los cuadernillos. En el año 2012, también, en una Jornada, se había realizado en el teatro de la escuela un tipo de dinámica de caldeamiento, expresión corporal y actuación.

Además, con anterioridad, en el año 2010, se había convocado a dos profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación y a militantes feministas a brindarles (y brindarnos) un taller a lxs estudiantes de 5° año, ya que habían sido ellxs -desde su preocupación y dolor, principalmente- quienes habían solicitado poder reflexionar sobre el tema de los femicidios. De ese taller también participaron activamente algunxs docentes, coordinadores de curso y algunx integrantes del equipo directivo. Previamente, habían sido realizadas por lxs estudiantes de 5° año Humanidades intervenciones en las instalaciones del Colegio: performance en el patio del Ciclo Básico, pegatina disruptiva en baños y pasillos con capturas de pantallas y comentarios de las redes sociales, colocación curso por curso del calendario de femicidios del mes de abril de 2010 en Argentina.

Por otro lado (y otro motivo por el que se pensó la propuesta de intervención analizada en este trabajo), varixs docentes del Colegio presentaban interrogantes y dudas sobre qué comprende y cómo abordar la ESI en el aula. En este momento del trabajo, es conveniente traer a cuenta que la ESI nos convoca a organizar un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprenda contenidos de distintas áreas curriculares, abordados de manera transversal y/o en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo, la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad.

Así, equipos directivos y docentes tenemos la responsabilidad de habilitar la palabra y generar estrategias y acciones escolares concretas sobre los distintos aspectos que hacen a la ESI, teniendo en cuenta tanto la especificidad de cada etapa vital de nuestrxs adolescentes como la especificidad del contexto escolar en nuestra escuela. Para ello, disponemos de un piso común de contenidos a enseñar, que se encuentran plasmados en los Lineamientos Curriculares para la ESI aprobados por los ministros y ministras de todas las jurisdicciones del país en el Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08).

Sin embargo, es posible que a la hora de llevar adelante la implementación de la ESI en nuestras instituciones, aún nos hagamos muchas preguntas: ¿estamos segurxs de que todxs entendemos lo mismo cuando decimos ESI? ¿Puede un(x) solx docente asumir la responsabilidad de encarar la educación sexual? ¿Nos sentimos convocadxs todxs o creemos

que es tarea de lxs profesores de Ciencias Naturales o Biología? ¿Qué acuerdos y apoyos es importante construir para poder implementarla? ¿Nos sentimos preparadxs para emprender esta tarea? ¿Creemos que es preferible llamar a profesionales de la salud para que se hagan cargo de la educación sexual? ¿Qué cambios supone en las realidades institucionales de las escuelas? ¿Cómo recuperar lo que se ha venido haciendo hasta el momento? ¿Cómo manejarnos con las familias? ¿Cómo comprometer a todas las personas que hacemos la escuela en esta tarea?

Partimos de estos interrogantes, sumados a las necesidades manifestadas anteriormente por lxs estudiantes, como guía para concretar una agenda inicial de actividades a lo largo de tres jornadas institucionales con lxs docentes. Sabíamos que cuando se trata de desarrollar la ESI en la escuela hay diferentes puntos de partida de acuerdo a los contextos, historia, edades, trayectorias, y hasta las propias construcciones acerca de la sexualidad. También sabíamos que algunxs compañerxs se encontrarían pensando estos interrogantes por primera vez. Es por eso que pensamos en las Jornadas Institucionales como instancias fundamentales de encuentro y formación y eso nos podría garantizar poder poner en marcha, efectivamente, la propuesta.

Propusimos, entonces, algunas dinámicas para la reflexión individual e institucional. En este sentido, podríamos pensar la ESI, en términos de Gadotti (2003), como un proyecto/contenido que hay que instituir y confrontar con prácticas docentes retrógradas y conservadoras. Para llevar a cabo un proyecto pedagógico, debemos pensar en lxs agentes que no sólo son lxs directorxs, sino que debe llevarse a cabo de manera colectiva como proyecto político de una escuela. La escuela debe tener autonomía para elegir y llevar a cabo su proyecto. Este proyecto se construye de forma interdisciplinaria teniendo en cuenta que “todo proyecto supone rupturas para el presente y ‘promesas’ para el futuro” (Gadotti, 2003: 4).

Pensamos en estas dinámicas con el objetivo de hacer circular la palabra, compartir sentimientos e ideas, reflexionar sobre nuestros supuestos con el fin de ir construyendo criterios de trabajo que se puedan sostener sobre la base de vínculos de respeto y confianza. Estos espacios también son importantes para desarrollar nuestras capacidades de acompañamiento, cuidado y escucha entre todxs lxs que formamos parte de la escuela, sabiendo que este proceso tiene que ser continuo y que los cambios llevan tiempo.

3.3. Objetivos de la propuesta (Dispositivo) frente a este diagnóstico

Se plantearon diversos objetivos. Primero, reflexionar sobre nuestros supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual y para desplegar y poner en palabras las cuestiones temidas y compartidas institucionalmente, que nos atravesaban de manera consciente o no en la vida escolar. A partir de estos primeros objetivos, transitar por estas temáticas en conjunto

con/entre los diferentes actores implicados y conocer y brindar importancia institucional a la ESI, sus materiales y a las legislaciones relacionadas.

También fue un objetivo dar a conocer herramientas/disparadores para trabajar la ESI en el aula e incluir los lineamientos curriculares para la ESI en los contenidos de cada materia. Otros objetivos fueron generar un espacio de reflexión conjunta sobre la necesidad de trabajar institucionalmente la ESI y potenciar una decisión institucional acerca de su abordaje para arribar y construir consenso a partir de acuerdos institucionales vinculados a la temática, para poder reflexionar acerca de la necesidad de capacitación. También se propuso acercar los protocolos de actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela (como maltrato, abuso, discriminación). Un sexto objetivo tuvo que ver con interpelar y deconstruir -tanto a nivel individual como colectivo- los conceptos establecidos desde nuevos planos de abordaje, y así articular con otros actores, organismos e instituciones de la comunidad.

Por último, fue otro objetivo reflexionar sobre nuestra propia práctica docente militante, explicitar y criticar saberes coloniales, vincular la práctica pedagógica a una mirada política “consciente” de la sexualidad, cuestionar la normalidad hegemónica, visibilizar las existencias exorbitantes, diversas y disidentes y “erotizar” la educación¹⁷.

3.4. Descripción de las tareas propuestas en el Dispositivo

La propuesta de intervención del Dispositivo se pensó para ser llevada a cabo durante las Jornadas Institucionales de los meses de agosto, septiembre y octubre del año 2017.

Jornada I (Jornada Institucional de agosto)

Interrogante disparador: ¿cómo reflexionar sobre nuestros propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual?

- Revisión de supuestos. Dinámicas de caldeamiento y reflexión en relación a trayectorias escolares y propia educación sexual;
- Presentación de la ESI como herramienta. Dimensión integral de la sexualidad;

¹⁷ Erotizar la educación es hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo, un objeto erotizado en condiciones de funcionar como causa del deseo, capaz de estimular, de atraer, de poner en movimiento a lxs estudiantes. Si el deseo de saber no se anima, no hay ninguna posibilidad de aprender de forma singular aquello del conocimiento que se transmite. No existe asimilación subjetiva del saber más que a partir del deseo. La erótica de la enseñanza se sustenta en cambio sobre el amor por el saber, que es amor por una carencia que nos atrae, y causa el deseo por conocer (Recalti, 2017). Recalti refiere el rol docente como aquello que está en contacto con su propia insuficiencia, que ha experimentado la imposibilidad de controlar de forma determinista y disciplinaria el proceso de “humanización de la vida”.

- Tradiciones en educación sexual (Modelos biologicista, médico, moralizante, enfoque desde la sexología, Enfoque normativo/judicial, Enfoque desde los estudios de género).

Jornada II (Jornada Institucional de septiembre)

Interrogante disparador: ¿Cómo incluir los lineamientos curriculares para la ESI en los planes, programas o unidades didácticas?

- Trabajo en área a partir de los lineamientos de cada una y sus planificaciones;
- Categorías de abordaje: estereotipos, masculinidades y femineidades hegemónicas y disidentes, heterosexualidad obligatoria, violencia de género.

Jornada III (Jornada institucional de Octubre)

Interrogante disparador: ¿Qué contenidos de la ESI pueden vincularse con mi materia? ¿De qué manera lo llevamos a cabo?

- Trabajo por asignaturas y articulación interdisciplinaria;
- Trabajo (auto)reflexivo a partir de los lineamientos curriculares planteados por materia en los cuadernillos de la ESI.

3.5. Descripción de la intervención en 2017: el Dispositivo en marcha

Como mencioné anteriormente, la propuesta de intervención (el Dispositivo) tenía como propósito construir prácticas que nos invitasen a lxs docentes a cuestionar o crear otras miradas acerca de los contenidos formales y las formas tradicionales impuestas y abordadas desde cada asignatura para incorporar la ESI desde una perspectiva amplia a las prácticas pedagógicas.

Jornada I (Jornada Institucional de agosto)

Interrogante disparador: ¿cómo reflexionar sobre nuestros propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual?

La primera jornada se realizó en agosto de 2017 en el teatro de la escuela. Las actividades que se generan en este espacio siempre tienen un plus, ya que es un lugar lo suficientemente grande para trabajar en grupos pero a la vez es cálido y muy contenedor. Esto

fue algo fundamental en este primer encuentro en el que nuestro objetivo, si bien se vinculaba al interrogante disparador -“¿cómo reflexionar sobre nuestros propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual?”-, también era una primera instancia para romper el hielo inicial que siempre trae la ESI entre adultxs, razón por la cual fue fundamental que nuestrxs compañerxs se sintieran cómodxs, contenidxs, pudiendo equivocarse y preguntar desde un lugar desprejuiciado. Cabe aclarar que frente a la mayoría de las intervenciones que solemos hacer en jornadas y reuniones, nosotrxs tuvimos que correr de algunos lugares que solemos ocupar¹⁸, lo cual fue un ejercicio de revisión interesante, pensando pedagógicamente esta mirada que, aunque a veces no nos guste, estamos construyendo necesariamente en colectivo con nuestrxs compañerxs. Los ejercicios de caldeamiento permitieron soltarnos, a casi todas las partes, y participar desde un sentido más apropiado. Decimos “casi todas las partes” ya que desde un primer momento algunxs compañerxs tanto del equipo interdisciplinario como del directivo, tuvieron una participación “desde afuera”. Esto lo volvimos a percibir tanto en las otras jornadas como en las devoluciones finales. Quizás se haya tratado de un error nuestro o no fue lo suficientemente explicitada la idea de que las jornadas se destinaban a todxs lxs adultxs de la institución.

Las dinámicas de caldeamiento generaron un clima “cómodo” dentro de lo que la incomodidad del tema se suele tratar: descubrimos dotes actorales en compañerxs que suelen ser bastante reservadxs, nos vimos contestando muchas preguntas que empezaban con introducciones del estilo “yo soy muy ignorante en el tema, pero...”; y también registramos que muchxs se sorprendían cuando proporcionábamos más preguntas que respuestas, cuando las “soluciones” posibles implicaban una mirada simple pero no por eso menos compleja desde la sensibilidad.

Creemos que la primera jornada aportó una mirada desde el cómo queremos construir la ESI en la escuela. Que la idea de que todo sexo es político, toda educación es sexual y por ende toda educación sexual es una práctica política fue una idea que se pudo construir de manera sólida en tanto hubo un registro de que siempre estamos educando para una sexualidad, frente a lo urgente, lo alarmante, lo inmediato de algunas respuestas que la(s) institución(es) no está(n) pudiendo dar.

Jornada II (Jornada Institucional de septiembre)

¹⁸ Es pertinente aclarar que ocupamos, habitualmente, esos lugares por definición política ya que tenemos el deseo de que nuestrxs estudiantes trabajen y conozcan la ESI.

Interrogante disparador: ¿cómo incluir los lineamientos curriculares para la ESI en los planes, programas o unidades didácticas?

La segunda jornada fue en septiembre. Comenzó de manera desprolija, ya que el horario en el que se había acordado no se cumplió debido a que se retrasó la primera actividad, destinada a otro tema. Contamos con una hora menos de lo previsto por lo cual agilizamos la primera parte expositiva sobre algunas cuestiones generales de la ley 26.150 y las diferentes tradiciones y enfoques en educación sexual. No llegamos a profundizar en las implicancias de cada enfoque, pero sí en la dimensión de la integralidad y el necesario enfoque de género que implica la misma.

Antes de esta jornada, se les pidió a lxs docentes que llevaran una planificación para compartir y trabajar en área el interrogante disparador que atravesó este encuentro: ¿cómo incluir los lineamientos curriculares para la ESI en los planes, programas o unidades didácticas?

De esta forma, la consigna de realizar una tapa de revista sirvió para que, lo que surgía dentro cada área, se transformase en el soporte común de un relato colectivo. Nosotrxs, por su parte, nos enfocamos en circular por los grupos distribuidos en áreas.

Todxs lxs docentes, ya reunidos en grupos, se dispusieron en diferentes aulas para llevar a cabo la actividad planteada. Por su parte, las directoras se encerraron en la vicedirección y en el momento que entré preguntando si tenían dudas y si las podía ayudar, dos de ellas simulaban, entre risas incómodas, ser niñas de primaria que estaban siendo retadas por su maestra: “Seño, estamos trabajando un montón” y un chiste de doble sentido sobre los genitales de un pingüino que habían recortado de una revista. Su participación fue escasa.

Por falta de tiempo, la idea de compartir cada tapa de revista no se pudo llevar a cabo, por lo que definimos que abriríamos la tercera jornada con esta actividad.

Jornada III (Jornada institucional de octubre)

Interrogante disparador: ¿qué contenidos de la ESI pueden vincularse con mi materia?, ¿de qué manera lo llevamos a cabo?

La tercera jornada comenzó con un video disparador sobre el sistema sexual binario. Una vez finalizado éste, inmediatamente, nació un corto intercambio de dudas, interrogantes e interpelaciones y reflexiones personales en el que lxs docentes mostraron “agradecimiento por habilitar espacios de intercambio que posibiliten la curiosidad y el deseo por el saber y el aprendizaje”. Luego, los grupos de la jornada anterior debían exponer y compartir las tapas de

revistas realizadas. En todas las exposiciones se reflejó una profundidad y un análisis muy rico. Socializar esta experiencia nos permitió intercambiar ideas y formas de pensar la ESI y la complejidad de su integralidad. También apareció una profundidad proyectiva.

Luego de retomar lo pertinente salido de las exposiciones en relación a la jornada II, lxs docentes debían agruparse por materias y pensar, conjuntamente y teniendo como punto de partida lo que pudieron pensar/trabajar en la jornada II ya que los grupos eran los mismos, una secuencia pedagógica que incluyera los contenidos de la ESI. Para esto, les otorgamos un cuadro donde debían completar con objetivos, actividad, recursos, contenido, evaluación y cantidad de clases.

Automáticamente, todxs mostraron predisposición para llevar a cabo la actividad, lo que nos permitió darnos cuenta de que estaban interesadxs, en su mayoría, por incluir y pensar una actividad para poder trabajar la ESI, no sólo en sus planificaciones sino también en las aulas. Pocos fueron los grupos que pudieron entregar dicha actividad ese día, por lo que les pedimos que la envíen por mail cuando la concretasen, dándoles una fecha límite. Recibimos, solamente, las propuestas de: Química, Estadística, Educación Física, Matemática, y Lengua y Comunicación.

3.6. Evaluación del Dispositivo

En el siguiente apartado, se presenta un análisis del Dispositivo y su puesta en funcionamiento. Para comenzar, es pertinente aclarar que sólo cinco áreas de once realizaron la propuesta planteada a partir del Dispositivo en el tiempo propuesto; el resto no cumplió con la entrega a término. Por su parte, las devoluciones en el momento fueron muy satisfactorias por parte de lxs docentes, ya que agradecieron haber compartido las tres instancias porque con ellas no sólo se instaló y abordó el tema en la institución, sino que las jornadas les ayudaron a conocer y pensar verdaderamente la ESI. Además, se mostraron abiertxs al debate e intercambio necesarios motivados por “la curiosidad y el deseo por el saber y el aprendizaje”, según sus palabras, recuperadas en la descripción de la Jornada III.

Antes de analizar las actividades compartidas de las áreas que concretaron la propuesta, cabe destacar que durante las tres jornadas se realizaron diversas dinámicas para poder reflexionar, primero, sobre lo que a lxs docentes nos pasa cuando hablamos de sexualidad para luego poder empezar a construir un conocimiento de manera colectiva. El propósito del Dispositivo se basó en construir una reflexión colectiva sobre los preconceptos respecto a la sexualidad y los géneros que redunde en la construcción de un nuevo saber sobre la sexualidad,

que contemple una propuesta donde la ESI. Altable (2000) propone una educación relacional y sentimental, en la que esté implicada la sexualidad en su totalidad, de manera integral, es decir, con sus pensamientos, deseos, emociones, experiencias corporales, imaginarios, expectativas y proyectos de vida. En efecto, en los mismos cuadernos de ESI elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2009) se enfatiza en la necesidad de “empezar por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual” (Mariana, 2009:16) y se reconoce a la reflexión sobre nosotros mismos como la primera puerta de entrada que los/as docentes necesitan abrir para que la ESI entre a la escuela.

Ahora sí, nos detendremos a analizar las propuestas de cada área. En las secuencias compartidas, pudimos observar que la mayoría de lxs docentes están interesadxs en abordar la temática pero no involucradxs con la responsabilidad pedagógica que la ESI conlleva. Esto es abordar la ESI de manera responsable, con el conocimiento necesario y transversal a los contenidos “reales” -ya planificados- de cada asignatura.

Algunxs presentaron propuestas de actividades innovadoras y originales, abordando así contenidos de la ESI en relación con los saberes propios de su asignatura -como Lengua y Comunicación-; otrxs plantearon actividades aisladas o poco articuladas con su asignatura y no especificaron contenidos o ejes de la ESI a trabajar -es el caso de las áreas de Educación Física, Estadística, Química (Físico Química) y Matemática. Por ejemplo:

Matemática (Anexo 1):

Contenido: Interpretación y análisis de gráficos.

Estadística (Anexo 2):

Contenido:

-gráficos

-tablas

-información y datos estadísticos

-análisis de resultados

Educación Física (Anexo 3):

Contenido: ESI.”

Si bien todas las áreas coinciden en que abordarán los contenidos de la ESI, en las actividades del área de Educación Física -propuesta que analizaremos más adelante-, por ejemplo, hay que suponer que abordará la temática meramente por incluir “ESI” como contenido:

Educación Física (Anexo 3):

Contenido: ESI

Educación Física (Anexo 3):

Actividades:

-Korball

-Fútbol, básquet, handball, vóley

-Act. mixtas para poder integrar a los alumnos según sus intereses.

En esta propuesta de Educación Física, se puede inferir que lxs docentes del área parecen suponer que al hablar de “actividades mixtas” están abordando la ESI. Sin embargo, esto no es suficiente para hacer esa inferencia ya que “actividades mixtas” es una categoría propia de los deportes, por ende, del área de Educación física. De hecho, el deporte al que se refiere en la actividad propuesta, llamado korfbal, se denomina, según la Confederación Argentina de Deportes, como “un deporte jugado entre dos equipos que buscan introducir una pelota dentro de una canasta. Los equipos son mixtos, formados por cuatro hombres y cuatro mujeres en cada formación”.

Por otra parte, cabe destacar que las propuestas de Matemática, Educación Física, Estadística y Química (Físico Química) fueron pensadas en términos del binarismo sexogenérico y que los ejes de la ESI que podemos inferir que serán trabajados sólo sirven de disparadores para construir el contenido específico de la materia. Como menciona la Ley 26.150, la sexualidad debe ser comprendida desde una noción amplia, integral, fuera de la noción biologicista binaria meramente genital/de la “genitalidad”. Esta noción integral debe atender aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, reconociendo a lxs otrxs como sujetos complejos, con sentimientos, valores y derechos, y se reconoce al cuerpo como una dimensión clave que no puede reducirse a la función fisiológica por estar históricamente situado.

La propuesta planteada por el área de Química parte de una mirada binaria de los sexos ya que habitamos el mundo como tal: “TP de investigación sobre cambios hormonales y sus efectos en nuestras emociones”. Desde ese mundo binario, podemos hacer una lectura binaria. En este trabajo se pierde la oportunidad de trabajar la ESI, ya que hablar de hormonas y emociones no es exclusivo de la misma. Aquí, se puede pensar lo planteado por Ana María Fernández (2009), que expresa que es necesario entender la sexualidad como un dispositivo que es resultado de una dimensión socio-histórica.

Química (ANEXO 4)

Contenidos:

- Estructura microscópica de la materia
- Uniones entre átomos y moléculas
- Cambios en los sistemas naturales
- Cambios en nuestras emociones asociados a los cambios hormonales y naturales.

En esta actividad, se puede evaluar que falta mencionar el contenido específico de la materia para trabajar en relación con la ESI. El contenido “cambios en nuestras emociones asociados a los cambios hormonales y naturales” supone que aborda la ESI; sin embargo, si bien se puede pensar que los cambios hormonales atraviesan las emociones de las personas, no

es excluyente pensar sólo en términos biologicistas, que niegan la idea del género o la sexualidad como construcción social. Esta forma binaria de educar reproduce la diferencia desigualada que plantea Fernández (2009)¹⁹.

Por otra parte, la actividad planteada por el espacio de Educación Física deja entrever que hay intenciones de innovar en el campo deportivo, pero también se sigue pensando en términos binarios cuando se plantean actividades “mixtas”, lo que en deporte tradicionalmente incluye sólo dos géneros (varones y mujeres); es decir, no se tiene en cuenta el género sino la genitalidad:

Educación Física (Anexo 3):

Actividad:

Actividades Mixtas para poder integrar a los alumnos según sus intereses.

Siguiendo a Fernández (2009), la propuesta de Educación física reproduce las desigualdades ya que seguimos accionando “bajo una episteme binaria que sustenta un ordenamiento identitario que es binario, atributivo y jerárquico (P. 7)” Es necesario pensar desde la tarea pedagógica docente un desafío para acabar con los criterios binarios de la normalidad-anormalidad contribuir para terminar con estas diferencias y construir desde la lógica de la diversidad. Según Wittig (1992), la categoría del sexo no es invariable ni natural, sino que es un uso político de la categoría “Naturaleza” que sirve a los propósitos de la sexualidad reproductiva. En otras palabras, no hay razón para separar los cuerpos humanos en masculino y femenino, excepto que tal división es funcional a las necesidades económicas de la heterosexualidad y le otorga un halo de naturalidad como institución.

En el ejemplo de Educación Física, también, podemos dar cuenta de que, aunque haya una predisposición para abordar la ESI, falta contenido específico de la misma:

Educación Física (Anexo 3):

Contenido: ESI

En esta propuesta, al no especificar los contenidos específicos de la ESI que se abordarán y al plantear actividades “mixtas”, se siguen reproduciendo desigualdades e invisibilizando identidades:

en el campo educativo se impulsa mayoritariamente un proyecto de normalización que, desde una perspectiva liberal, insiste en la necesidad de elaborar un currículo que transmita valores como tolerancia, armonía y respeto a la diversidad cultural y sexual. Esta política pedagógica deja intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de las diferencias. La tolerancia implica superioridad, relaciones jerárquicas (alguien tolera y alguien es tolerada/o); por eso, las diferencias deben ser permanentemente puestas en cuestión, sometidas al escrutinio de la mirada crítica para develar las relaciones de poder que las producen (Flores: 2009, p.1).

¹⁹ Se entiende por diferencia desigualada la desigualdad social instituida, y hace que todo aquello que se entiende como “diferente” disidente o abyecto se categoriza como lo inferior, peligroso y enfermo (Fernández, 2009).

La falta de conocimiento de ESI por parte de lxs docentes es la consecuencia de que no se garanticen las capacitaciones pertinentes que el Estado debe ofrecer a lxs docentes, pero también da cuenta de la falta de interés de varios docentes de formarse. Para agrietar la normalidad que se impone y reproduce en las instituciones educativas (Alonso, Zurbriggen, Herzceg, 2010), nos debemos seguir preguntando por los saberes y aprendizajes que quedan por fuera de lo curricular, y por fuera del espacio de las aulas. Cuando se dejan afuera conocimientos se dejan afuera sujetxs y vidas; la vida de lxs demás también es una preocupación, no de “la minoría”, sino una preocupación cultural y pedagógica, porque todas las vidas importan, todas las vidas tendrían que poder formar parte de la cotidianidad de la escuela.

Asimismo, si nos detenemos a pensar la relación entre legislación y escuela, se observa que “la escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros adolescentes y jóvenes” (Ley 26.150). Siguiendo esta idea, las actividades de las áreas de Química y Educación Física podrían pensarse, en principio, como un avance hacia esa transformación; pero, en realidad, como expresan Alonso y Zurbriggen (2012), en estas propuestas se sigue educando para la heterosexualidad mediante una “pedagogía de la sexualidad”. Esto se debe a que recrean las desigualdades e impiden la dimensión integral de la ESI ya que siguen pensando el género en términos binarios y fisiológicos. Podemos decir, entonces, que prevalece un régimen heteronormativo en la escuela.

Por otro lado, nos encontramos con la actividad del área de Matemática, en la cual se propone trabajar “las temáticas planteadas en la ESI a través de los contenidos específicos de la asignatura”. En ningún momento se especifican los ejes de la ESI que serán abordados, sólo se describen actividades para hacer encuestas y gráficos sobre “enfermedades de transmisión sexual, discriminación en orientaciones sexuales, aborto, etc.”. Si bien son temas que encuadra la ESI, ni siquiera aparecen como contenido en la propuesta, sólo podemos observar el contenido específico: “interpretación y análisis de gráficos” (ver anexo 1).

En este sentido, queda explícita la falta de relación entre los contenidos de la ESI pertinentes a Matemática; es decir, se pensó una actividad aislada y forzada. Según la Ley, la ESI debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos. En este

caso, podemos dar cuenta de que ni el contenido específico de la asignatura (análisis e interpretación de gráficos) ni los contenidos de la ESI fueron pensados en una dimensión articulada o integral, sino que se hace un “como si”. No hay una propuesta realmente transformadora, menos integral. Se sigue negando la idea de que toda educación es política y sexual.

La propuesta de Matemáticas ignora los contenidos de la ESI. . Como sostienen Alonso, Zurbriggen y Herzceg (2010), ignorar es desconocer, ignorar conocimiento. La ignorancia es aquello que no se tolera conocer, es decir, tenemos límites a la hora de conocer por el contexto y el momento histórico; pero es el conocimiento hegemónico el que necesita producir ignorancia para seguir sosteniéndose como tal y, con ello, seguir sosteniendo la “normalidad”.

Algo similar sucede con la actividad pensada por el área de Estadística. Plantea casi el mismo contenido que el área de Matemática (gráficos, tablas, análisis de resultados), pero en ningún momento se especifica la ESI como contenido, ni mucho menos los ejes específicos de la misma que serán trabajados. Esto debe inferirse de la actividad simplemente por incluir la búsqueda de gráficos y estadísticas sobre identidad de género y sexualidad:

Estadística (Anexo 4):

Contenido:

-gráficos

-tablas

-información y datos estadísticos

-análisis de resultados

Actividades:

-búsqueda de gráficos y estadísticas sobre identidad de género y sexualidad

-analizar en forma grupal acerca de los modos de preguntar y repreguntar y los sistemas dicotómicos de respuestas

-proponer otras maneras de abordar la temática y preguntar: ¿qué deja afuera?, ¿qué opiniones no se tienen en cuenta?

En esta actividad se sigue pensando en términos coloniales, tal como fueron descritos en el marco teórico. Es decir, el foco sigue estando en lo normalizado o más aceptable en cuanto a la ESI, pero se intenta poner en debate a quiénes se deja afuera, aunque la actividad sólo servirá de puntapié para abordar el contenido específico de la asignatura: las estadísticas. Como plantea De Sousa Santos (2009), hay una jerarquización epistemológica de contenidos que se identifica en las diferentes opresiones, por ello es necesario interrogarnos sobre cómo la misma atraviesa el conocimiento acumulado que estará presente en los núcleos constitutivos de los campos de saber que en cada área de conocimiento se despliegan en la escuela.

Se puede decir, entonces, que las propuestas de las áreas de Matemática, Estadística, Educación Física y Química son un buen acercamiento para instalar la ESI, pero se puede apreciar en las actividades planteadas una mirada no inocente sino producto de una sociedad

en la cual el binomio “normalizador” de las categorías identitarias sexuales se basa en la clave hombre/mujer y homo/hetero:

Educación Física (Anexo 3):

Actividad: Actividades mixtas para poder integrar a los alumnos según sus intereses.

En este ejemplo, siguiendo a Alonso y Zurbriggen (2012), se puede observar que en las aulas se enseña para la heterosexualidad, teniendo en cuenta lo referido anteriormente a “actividades mixtas”. En términos de Morgade (2011), la escuela es el espacio de la transmisión de modos de ver la realidad y de actuar en ella. Así, la educación formal es un ámbito de legitimación de relaciones de poder, y no fomentar otras es legitimar las relaciones hegemónicas. Pensar en términos binarios es parte del pensamiento colonial, ya que hay una mirada del saber y del ser que siguen reproduciendo un régimen heteronormativo en las escuelas que invisibiliza otros géneros no binarios.

Esta posición es una consecuencia de los regímenes de poder en cuanto al ser. En palabras de Gasché (2010):

la colonialidad está inserta en la misma constitución de una modernidad que se nos presenta bajo el ropaje de una sociedad liberal, supuestamente más avanzada y progresista, pero que no puede enmascarar su carácter colonial, hegemónico e imperial, el cual se sigue expresando en distintas esferas de nuestra vida, en los ámbitos del poder, del ser, del saber y la naturaleza (Walsh, 2005, p. 19-23).

Con la propuesta de Matemática, por ejemplo, podemos ver que no hay una crítica de las colonialidades del ser, del saber y del poder (Maldonado Torres, 2007) ya que esto implicaría posibilitar la capacidad de resistencia y construcción de nuevas formas de conocimiento y de experiencias, y en esta actividad sucede todo lo contrario. Las formas de conocimiento siguen siendo las tradicionales, las aceptables, las esperables:

Matemática (Anexo 1):

Actividad:

-Lectura e interpretación de gráficos.

Evaluación:

Exposición de los resultados.

Para concluir, se puede decir que las propuestas de las cuatro áreas presentadas hasta aquí (Química, Educación Física, Matemáticas y Estadística) pretenden trabajar la ESI desde su especificidad como disciplina y logran poner en diálogo los contenidos específicos de cada materia con los de la ESI, pero coinciden en que presentan actividades binarias en las que queda excluido un abordaje más integral de la diversidad sexual²⁰. En otras palabras, estas

²⁰ La diversidad sexual abarca dimensiones que se superponen e interactúan: el sexo (diferencias genitales/anatómicas, genéticas, cromosómicas, hormonales, etc.); la orientación sexual (atracción física,

propuestas carecen de una mirada desde la pedagogía queer que cuestione las normas y categorías tradicionales de género y de sexualidad para crear espacios de reflexión y visibilización de todas las identidades, no sólo las masculina y femenina.

El caso del área de Lengua y Comunicación es diferente. Entregó la actividad propuesta y, además, una planificación anual de las temáticas abordadas desde la ESI (ANEXOS 5 y 6). Ambas comienzan con la frase “toda educación es sexual, todo sexo es político”. Este epígrafe, junto a los contenidos explicitados en la propuesta, anuncia la mirada integral sobre la sexualidad según la propuesta planteada:

Contenidos:

1° año: violencia de género

2° año: estereotipos y roles de género

3° año: Identidad de género

4° año: micromachismos y mandatos

5° año: -formas sanas de vincularse

-todos los contenidos de ESI abordados de 1° a 4°.

Actividad para todos los años: A partir del texto literario seleccionado para cada año, se abordará el contenido de ESI pertinente antes descrito con el análisis, la interpelación y el acompañamiento pertinente para poder reflexionar colectivamente.”

Esta planificación da cuenta no sólo del conocimiento previo y necesario para abordar las temáticas y llevar a cabo la actividad, sino también del rol docente como mediadorxs entre el conocimiento/experiencia y lxs estudiantes. Esto se puede ver en la actividad propuesta, donde las docentes apelan a la reflexión colectiva, a través del debate e intercambio, acompañando la actividad.

Siguiendo los propósitos de la ley de ESI (2006), esta propuesta aborda la integralidad de la ESI ya que trabaja las formas de vincularse desde una mirada que interpela los mandatos de género y los estereotipos impuestos, como se puede apreciar previamente en los contenidos y actividad planteados.

En esta propuesta –que abarca de 1° a 5° año-, se abordan diferentes temáticas en relación con la ESI: identidad de género, violencia de género, derechos de lxs adolescentes, estereotipos, roles y mandatos de género, etc. (ANEXO 5). Con el abordaje de dichas temáticas podemos ver cómo las docentes del área intentan construir lógicas y categorías desde la diversidad para acompañar la transformación de las realidades de cada estudiante. Las actividades son una invitación a, siguiendo a Siqueira Peres (2013), “sacar del closet a la heterosexualidad mediante una pedagogía que habilite múltiples y diversos interrogantes”.

emocional, erótica, afectiva y espiritual que se siente hacia otra persona); la identidad de género (vivencia del género tal como cada persona la siente y se auto percibe); y, expresión sexual o de género (preferencias y comportamientos sexuales que se eligen, cómo mostramos nuestro género).

En este sentido, se puede suponer que, así como el área de Química plantea una propuesta en términos binarios, el área de Lengua y Comunicación intenta orientarse hacia una pedagogía que se replantee esos binarismos, que permita la curiosidad y los deseos de nuestros estudiantes. A menudo, y como ya mencionamos antes, sucede que en las aulas se enseña para la heterosexualidad (Alonso y Zurbriggen, 2012) invisibilizando, así, géneros y sexualidades: “toda educación es sexual, que todo sexo/género/sexualidad son políticos y que existe una pedagogía de la sexualidad que educa cuerpos, que busca producir una sexualidad “normal”, es decir, la heterosexual.”

Las actividades planteadas por el área de Lengua y Comunicación parten de una lectura literaria en la que el argumento de las obras se construye a partir de las temáticas especificadas en la propuesta. De este modo, las docentes proponen concebir, como expresa Altable (2000), la educación sexual como una educación relacional y sentimental, en la que está implicada el ser en su totalidad. Dentro de un sistema educativo lleno de herramientas para deconstruir los aprendizajes impuestos y transformar las relaciones de género, la mayoría de lxs docentes elige quedarse en su zona de confort. Podemos dar cuenta de esto atendiendo a las propuestas de las áreas de las que hablamos anteriormente.

La educación formal es un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente; pero también un ámbito de legitimación de relaciones de poder, y no habilitar otras es legitimar las relaciones hegemónicas. Esta propuesta intenta alejarse de una educación formal en la que la educación sexual era entendida meramente desde los aspectos biológicos.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que, a pesar de las diferentes miradas para abordar la ESI en cada propuesta entregada, hubo un punto en común: la falta de tiempo y espacio para juntarse a repensar la tarea docente en conjunto. Se charló sobre la dificultad para reunirse a planificar entre colegas, reflexionar sobre las prácticas docentes e intercambiar experiencias. La falta de tiempos y espacios para encontrarse es uno de los mayores desafíos en la implementación de la ESI en las escuelas debido a que el tiempo que las y los docentes permanecen en la escuela es dispar entre unos/as y otros/as y se encuentra fragmentado.

4. Conclusión

Lo único inminente-mente permanente es el cambio.
Trukini Producciones

4.1. Revisión crítica de la experiencia

Primero, es conveniente recordar que todos los docentes que participaron de las Jornadas en 2017 recibieron una devolución, por parte de las tres docentes a cargo del Dispositivo de intervención, apuntada a destacar la participación y el compromiso o no en cuanto a la entrega de la planificación (actividad) final que tenía como objetivo esta intervención. En este sentido, varios docentes agradecieron las tres jornadas y expresaron que consideraban que habían podido evacuar dudas conceptuales, aclarar(se) cuestiones que les generaban contradicciones y, sobre todo, sentían que contaban con algunas herramientas o estrategias nuevas a la hora de pensar la ESI en relación a su asignatura particular.

Por otro lado, cuando nos encontramos con los docentes de las áreas que no pudieron cumplir con el objetivo, manifestaron la falta de tiempo para poder coordinar o encontrarse con sus compañerxs a pesar de los tiempos destinados en las tres jornadas realizadas ya que no todos asistieron a las mismas de forma continua. Esto dificultó la realización de la planificación solicitada ya que áreas completas estuvieron ausentes en el último encuentro. Esa falta de tiempo también se debió a que el Dispositivo se llevó a cabo durante los últimos meses del ciclo lectivo, entendiéndose que es una época difícil para darle una continuidad o encontrar un tiempo para realizar lo solicitado porque son tiempos de mucho trabajo docente.

Además, la falta de compromiso de nuestros compañerxs con la propuesta también tuvo que ver, según sus palabras, con la comodidad de ponernos, y descansar en ello, a las tres docentes que pensamos esta intervención como referentes de ESI. En este sentido, es necesario realizar una revisión crítica de la experiencia.

Puedo comenzar expresando que el Dispositivo debería haberse puesto en marcha durante el primer semestre y no sobre fin de año ya que son épocas de mucho trabajo docente relacionado a recuperatorios, evaluaciones, planificaciones, programas, etc. Además, la falta de aclaración de la importancia o compromiso de la intervención -debería haberse aclarado que la entrega de la planificación era obligatoria ya que era una tarea institucional y no que quede liberado a la voluntad de los docentes- impidió que sea retomado al año siguiente,

sumado a que la directora que nos acompañó y habilitó los espacios en ese momento se jubiló al comienzo del siguiente ciclo lectivo. Este cambio institucional modificó las prácticas institucionales ya que el nuevo equipo directivo tenía otras prioridades.

En cuanto al Dispositivo, creo que cuando diagramamos la propuesta faltó una praxis que apunte a lo *queer* o interseccional, lo que derivó en una mera propuesta de abordaje de ESI que no impactó en la revisión de la propia práctica docente a la hora de abordar dicha temática.

Faltó una instancia de intercambio común entre todas las áreas donde se pueda socializar cada propuesta, enriqueciendo así a cada una desde la mirada de unx otrx, habilitando así otras miradas que planteen una perspectiva pedagógica otra que no quede en lo anecdótico sino que nos invite a repensar realmente nuestra tarea docente.

Todas estas cuestiones hicieron también que las planificaciones con las que cuento para realizar la evaluación del Dispositivo sean escasas y planteen cuestiones similares.

4.2. Consideraciones finales

Remarcamos siempre que la educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar. A veces nos damos cuenta de que esto sucede, pero otras veces no tanto. Pensando en retomar las ideas del subtítulo de esta propuesta de intervención, “todo sexo es político; toda educación es sexual; toda educación sexual es una práctica política”, el primer paso es reflexionar sobre lo que nos pasa con la sexualidad y la educación sexual, tanto a nivel individual como institucional.

En la ESI, la reflexión sobre nuestros propios supuestos es fundamental, porque somos seres sexuados y estos temas nos atraviesan como personas y como docentes. Porque también somos parejas, ma/padres, hijxs, hermanxs, abuelxs y amigxs. Todas las personas solemos tener certezas, pero también temores, inquietudes, resquemores y dudas sobre estos temas. Cabe recordar, nuevamente, que sólo cinco áreas de once realizaron la propuesta planteada. Esto da cuenta, tal vez, de que la falta de reflexión sea por todo aquello nos inquieta, nos da temor o nos atraviesa como personas y docentes, de lo que nos pasa con la sexualidad y la ESI.

En nuestras sociedades, la sexualidad suele estar atravesada por muchos tabúes y prejuicios, que se manifiestan cotidianamente en nuestras vidas, casi siempre sin darnos cuenta y sin reflexión ni crítica alguna. Esto suele trasladarse también a la escuela, donde reproducimos muchos de esos miedos, tabúes, prejuicios y estereotipos en forma cotidiana.

Ambas dimensiones, la individual y la institucional, se entrelazan, se mezclan, porque a la escuela entramos con todo lo que somos, con toda nuestra historia, con todos nuestros supuestos. Es por esto que necesitamos llevar a cabo este ejercicio, a la vez personal y colectivo, de ponerle palabras a temas que históricamente han permanecido silenciados, y hacer explícito el posicionamiento propio e institucional desde el cual estamos partiendo para implementar la ESI en la escuela.

A partir de la instrumentación del Dispositivo se desprenden interrogantes que interpelan y atraviesan a lxs trabajadorxs de la educación y lxs/nos invitan a la revisión y reflexión constante de nuestra práctica. Como mencioné antes, ignorar no es casual, por el contrario, es causal. Lxs docentes -y no sólo nosotrxs- debemos pensar y promover un pensamiento que deconstruya los saberes impuestos, que acabe con las relaciones de poder que crean diferencias -sociales, de género, culturales, etc.- y que le dé fin a estas pedagogías de las diferencias y, así, deje de legitimar y avalar sólo algunas identidades y conocimientos.

En ese devenir docente, nos preguntamos, entonces, si la escuela seguirá siendo reguladora de identidades, invisibilizadora de sexualidades, cuerpos, géneros otrxs; si cada vez que abordamos estos temas será desde el lugar adecuado; si no estaremos reproduciendo los binarismos impuestos de hombre/mujer. Para empezar a accionar y entramar estas nuevas formas de pensarnos y sentirnos, y para que la acción en las aulas sea concreta y responsable, es que está diagramado este Dispositivo presentado en este trabajo, para acercarnos a esa nueva forma de pensar y reproducir la ESI en las escuelas que habitamos.

Se necesitan propuestas para el conocimiento de derechos y obligaciones y el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias. También para dar cuenta de cómo, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los y las demás y por sus diferencias. En este trabajo, se pudo dar cuenta de que es posible desarrollar esas capacidades mediante las actividades analizadas del área de Lengua-Comunicación. Con ese tipo de propuestas es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas.

Se pudo observar, también, que en las otras cuatro propuestas, se intenta abordar la ESI. Si bien éstas no son planteadas desde la dimensión integral de la ESI, son un buen puntapié para pensarla en relación a la asignatura que le compete a cada docente. Sin embargo, en esas mismas propuestas y en esos intentos de abordar la temática, las relaciones asimétricas de

poder que generan desigualdades, se siguen reproduciendo.

Retomando la hipótesis inicial de este trabajo, se puede decir el Dispositivo funcionó, primeramente, para instalar el tema y entender la ESI como una herramienta para poder planificar, concretamente, actividades de ESI específicas a cada materia de la escuela Secundaria Jean Piaget. Pero también sirvió para dar cuenta del poco compromiso de los docentes con relación a esta temática ya que sólo recibimos cinco planificaciones de las diez áreas. Esto fue una de las dificultades principales para efectuar una evaluación real de la propuesta de intervención. Aun así, en el análisis expuesto en este trabajo se pudo dar cuenta de que una de las tensiones curriculares centrales de la ESI se relaciona con ciertas limitaciones vinculadas con su necesario carácter multidisciplinar (Morgade, 2016).

Para finalizar, cabe agregar que cuando en ese plan de trabajo reflexivo también nos incluimos como docentes y como sujetos que se abren constantemente a la posibilidad de revisar su práctica didáctica-política. Entendíamos que el tratamiento de la ESI como un problema real y no sólo como un problema del conocimiento –en términos de Zemelman- era prioritario y necesario para pensar a cada integrante de la comunidad educativa en la que participábamos como un sujeto que activa políticamente la sexualidad y todas las posibles extensiones que se multiplicaran de ese fenómeno/categoría conceptual. Pensar la duda, la incertidumbre, el desasosiego, los interrogantes sobre la sexualidad es categorizarla a partir del pensamiento epistémico.

Los tiempos cambian, la percepción del tiempo también. Las preguntas cambian, las respuestas también. Pero, una pista -que nos ofrece Débora Britzman y que nos podrá guiar a futuro- se mantiene inmutable: “sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender” (Britzman, 2000).

5. Referencias

- Altable, Charo (2000). *Educación sentimental y erótica*. Miño y Dávila.
- Alonso, Graciela; Zurbriggen, Ruth; Herczeg, Gabriela y Belén Lorenzi (2007) “Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: Apuntes para la problematización de la ‘normalidad’ en las escuelas”. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa*.
- Alonso, Graciela y Zurbriggen, Ruth (2011) “¿Qué aportes/reclamos vienen realizando las perspectivas feministas al campo educativo?”. En *Revista Actas Pedagógicas* N° 10.
- Alonso, Graciela y Zurbriggen, Ruth (2012) “¿Tiene la heterosexualidad su propio closet?”. En *Revista Novedades Educativas*, Nro. 259. (Pp. 41 a 46).
- Alonso, Graciela y Díaz, Raúl (2012). “Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social”. En *Revista Debates urgentes* N° 1. Centro de estudios para el cambio social. Disponible en: <https://debatesurgentes.files.wordpress.com/2012/04/reflexiones-acerca-de-las-epistemologias-feministas-y-descoloniales-para-pensar-la-investigacion-social.pdf>
- Britzman, Débora (2000). “Curiosidad, sexualidad y currículum”. En Lopes Louro, Guacira (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica Editora. (pp. 66-98)
- Ceise, C. (2017) “Cuerpar”. Recuperado Abril, 10, 2024. Disponible en <http://thecultural.es/2017/10/25/cuerpar/>
- Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08).
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro (1996). *Currículum de CBU de Nivel Medio*.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). “Descolonizar el saber, reinventar el poder”. Trilce. (pp 7-62).
- Fernández, Ana María y Siquerira Peres, Wiliam (editores) (2013). *La diferencia desquiciada*. Editorial Biblos.
- Fernández, Ana María (2009). “Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina”. *Revista Nómadas*. N° 30. Universidad Central.
- Figari, Cecilia; Jones, Daniel, Pecheny, Mario (2008). *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidades en Argentina*. Libros del Zorzal.
- Flores, Valeria (2005). *Notas lesbianas. Reflexiones desde la disidencia sexual*. Hipólita Ediciones.
- Gadotti, Moacir y colaboradores (2003). “El proyecto políticopedagógico de la escuela en la perspectiva de una educación para la ciudadanía” y “Una escuela, muchas culturas: educación e identidad, un desafío global”. En: *Perspectivas actuales de la educación*. Editorial siglo XXI. (pp 41- 55)
- Gamba, Susana (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Editorial Biblos.
- Gasché, Jorge (2010). “¿Qué son “saberes” o “conocimientos” indígenas, y qué hay que entender por “diálogo”?” En Pérez, C. Y Echeverri, J. (Eds.) *Memorias I° Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*. Leticia. (pp. 17- 33)
- Gil Hernández Franklin (2011). “Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad”. En: *Brasil*. Disponible en: <http://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/10/estado-y-procesos-politicos-sexualidad-e-interseccionalidad-franklin-gil.pdf>
- Grosfoguel, Ramón (2007). “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”. Disponible en

<https://www.revistatabularasa.org/numero19/racismosexismo-epistemico-universidades-occidentalizadas-y-los-cuatro-genocidiosepistemicidios-del-largo-siglo-xvi/>

- Grupo de Trabajo Queer (2005). *El eje del mal es heterosexual*. Traficantes de sueños.
- Kohen, Micaela y Meinardi, Elsa (2016). “Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual integral”. *RMIE*, vol.21, n.71 (pp.1047- 1072).
- Ley Nacional 26.150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral)
- Ley Nacional 26.743 (Ley de identidad de Género).
- Lugones, María (2005). “Colonialidad y género”. *Tabula Rasa*, Núm. 9. (pp. 73-101).
- Maldonado-Torres, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En Castro-Gómez y Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. (pp 127- 168).
- Mérida, R. (ed.), “Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios *queer*” (2002), Icária, Barcelona (pp 7- 28).
- Matteucci, N., (2017), “Derecho de las mujeres a una vida sin violencia. Guías didácticas para la lectura crítica”, Centro de Publicaciones y Novedades Educativas y Material Didáctico, Ciudad Autónoma de Bs. As. (pp. 9- 13).
- Mignolo, Walter (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. En Castro-Gómez y Grosfoguel. (pp. 25- 46).
- Morgade, Graciela (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Ed. La Crujía.
- Morgade, Graciela (coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, Graciela y ALONSO, Graciela (comps.) (2008) “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción” en *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós. (pp. 19- 39)
- Muñoz Cabrera, Patricia (2011). “Violencias Interseccionales Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica”. Disponible en <http://www.cawn.org/assets/Violencias%20Interseccionales.pdf>
- Planella, J. –Pie, A. (2012), “Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas” en *Revista Educación XX1*, vol 15, N°1. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf>
- Precarias a la deriva (2004). “De preguntas, ilusiones, enjambres y desiertos. Apuntes sobre investigación y militancia”. Madrid: Mayo de 2004. (pp. 79- 89)
- Proyecto Educativo Institucional Colegio Secundario Jean Piaget (original 1992; reescritura 2004)
- Quijano, Aníbal (1992) “Colonialidad y modernidad/racionalidad” en *Perú Indígena* (Lima) Vol. 13, N° 29.
- Quijano, Aníbal (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En Castro Gómez y Grosfoguel. Op.cit. (pp. 93- 125).
- Recalcati, M., (2017). “La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza” en *Interabide Garaikidegunea*. Asociación Educativa. Recuperado Abril 10, 2024. Disponible en <https://interabide.wordpress.com/2017/03/22/la-hora-de-clase-por-una-erotica-de-la-ensenanza-massimo-recalcati/>
- Rich, Adrienne (1980). “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”, traducido por Ricardo Martínez Lacy del texto reproducido en *Powers of Desire*.
- Rodríguez Díaz, S. y Ferreira, M. (2010), “Desde la *dis*-capacidad hacia la diversidad funcional” en *Revista Internacional de Sociología* (RIS), Vol. 68, N°2.
- Segato, Rita (2011). “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario

- estratégico descolonial.” En Bidaseca, Karina y Vazquez Laba, Vanesa (Comps.) *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ed. Godot. (pp. 17-48).
- Siqueira Peres, W., (2013) “Políticas *queer* y subjetividades” en *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*. Editorial Biblos. Buenos Aires. (pp. 27 -42)
- Wittig, Monique (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

6. Anexos

1. Planificación de matemática de 3ro.

PLANIFICACIÓN MATEMÁTICA 3ro

Nº de clase

TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
de 2 a 3 semanas (5 clases aprox)	Abordar los temas más planteados en la EST a través de los contenidos específicos de la asignatura.	Interpretación y Análisis de Graf.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura intro de gráficos - Formar grupos por tema (Intermedios de estadística: sexual, sexo, género, orientación sexual, Acoso, etc.) - Realizar encuestas en el ámbito escolar y su entorno. - Elaborar un gráfico a partir de los datos obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias de gráficos. - Investigación en libros internet 	Exposición y debate de los resultados obtenidos en cada grupo.

2. Planificación de Estadística

PLANIFICACIÓN

Estadística - Análisis de Datos

Nº de clase

TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
dos días	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar datos de los cuestionarios para preguntas y sus diferentes respuestas de manera explícita. - Analizar cómo se la recolección de información y cómo se maneja a partir de los datos en una encuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gráficos - Tablas - Interpretación y Datos Estadísticos - Análisis de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de gráficos y estadísticas sobre variables de género y sexualidad. - Analizar su forma según necesite de los datos de preguntas y representar los sistemas cuestionarios y cómo se en preguntan. - Preparar una encuesta de cómo se maneja la recolección de información y cómo se maneja en una encuesta? 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas - Datos - Computación - Internet 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de estadísticas (Gráficos, otros cuadros, con mapas, mapas y otros cuadros) en función de la encuesta. - que utilicen medios de tener Clases, de construir cuestionarios y de recolectar la información.

3. Planificación de educación física

PLANIFICACIÓN
Educación Física

Nº de clase

TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
1 hora	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno pueda participar de las clases según sus preferencias, de los deportes. • Fomentar con el profesor en la clase los deportes H.P. relacionados a la actividad física, relacionados a los deportes de salón según sus deseos, como a participar en deportes de deporte y/o yoga. 	E.S.I.	<ul style="list-style-type: none"> • Fútbol (impresionados 2017) • Fútbol, baloncesto, basquetbol, etc. • Act. de los deportes • Interponer a los alumnos según sus intereses 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales deportivos • Deportes reflexivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Participación de los alumnos (actividades)

4 Planificación de Química de 3ros años

PLANIFICACIÓN
Química - 3º años - E.S.I.

Nº de clase

TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
1-2 horas de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos en el mundo natural • Comprender por qué ocurren las cosas • Reaccionar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la materia • Unión de átomos y moléculas • Compuestos en los sistemas naturales • Compuestos en los sistemas artificiales (materiales) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Práctico en equipo cooperativo [se trabaja sobre el tema] • Trabajo Práctico de investigación sobre cambios transmutación y sus efectos en nuestros entornos (Inteligencia emocional) 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales de laboratorio (como los vidrios) • Bibliografía (papers) • Análisis de material de la clase • Trabajo Práctico en Laboratorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Participación de los alumnos (se pide a los alumnos que participen en la clase) • Defensa del trabajo de investigación • Análisis de los resultados de la investigación • Análisis de los resultados de la investigación • Análisis de los resultados de la investigación

5. Planificación de Literatura y comunicación

PLANIFICACIÓN
TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL;
TODO SEXO ES POLÍTICO

Nº de clase

TIEMPO	OBJETIVO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
3/4 clases		<p>1) - Historia de género (ESZ) el lenguaje "La chena paja"</p> <p>2) - Análisis y roles de género en la familia y en la escuela</p> <p>3) - Los roles de género en la escuela</p> <p>4) - Reconocimiento de roles y normas de género (ESZ) en la escuela</p> <p>Argumentación</p> <p>5) - Roles de género de circunferencia</p> <p>Todos los contenidos de ESZ de 1º a 4º en la escuela</p>	<p>A partir del texto seleccionado para cada año se aborda el contenido de ESZ de acuerdo con el análisis, la interpretación y el acompañamiento pertinente para poder reflexionar colectivamente.</p>	<p>- Texto seleccionado</p> <p>- Objetos de los cursos de ESZ para la Educación Secundaria (2010)</p>	<p>- Comprensión de lectura</p> <p>- Reflexión</p> <p>- Puesta en común y reflexión colectiva de cada hipótesis en cada AC.</p>

6. Planificación departamental del área de comunicación

COLEGIO SECUNDARIO JEAN PIAGET
ÁREA DE COMUNICACIÓN
PLANIFICACIÓN DEPARTAMENTAL 2017

Coordinadoras de área: Prof. RIBEIRO, Florencia (Ciclo Básico)-Prof. SAMBUEZA, Soledad (Ciclo Superior)

Docentes integrantes del área:

Planificación Departamental

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta.
P. F.

Fundamentación

Desde el área de la Comunicación del Colegio Secundario Jean Piaget entendemos que la palabra es un elemento de compromiso social e individual: "hablar es comprometerse". El compromiso entendido también como un vínculo con el afuera, con la idea de la palabra como comunicación; por lo tanto lo primordial es, ante todo, poder reconocer a "el/la otro/a" – y reconocerse a partir de éste/a- en los discursos cotidianos y en los discursos académicos. Por ello, es importante promover que el puente que podamos construir entre el mundo que genera un texto y el que rodea al lector/interpretante intente enriquecer y ayudar a los sujetos lectores/interpretantes, en este caso los y las estudiantes, en la búsqueda y construcción de su identidad y la del mundo que los y las circunda y con el cual se relacionan.

En el área de Comunicación tomamos como elemento troncal a los textos, literarios y no literarios, tanto su producción como su interpretación. Nuestros ejes de trabajo son, entonces, la lectura, la escritura y -primordialmente- el análisis y la interpretación de esos procesos. Se trata, pues, de habilitar la palabra porque en nuestro mundo actual, leer y escribir son prácticas que delimitan las posibilidades de interpretar la realidad y ser sujetos que puedan vivir a partir de elecciones propias. Más aún, leer e interpretar -en particular leer literatura e interpretar lingüísticamente- posibilitan el camino para la construcción identitaria. El acto de leer no sólo implica acumular autores, títulos, textos; leer literatura e interpretar lingüísticamente permiten ampliar horizontes, construir variantes diferentes de las que operan en el cotidiano, reinventar esa realidad que a veces se nos presenta en su irreversible solidez. Leer no sólo para descifrar códigos lingüísticos desde ciertos saberes específicos, sino como un momento en donde la experiencia de la otredad puede sacudir certezas heredadas. Procuramos una comunidad lectora que se perciba como activa, que sabe que va a recomponer un conjunto de significaciones en el campo textual, pero también en el de la experiencia, las identidades y las construcciones socio- culturales.

De esta manera, pensamos que como docentes, nuestra tarea nos posibilita/invita (a) la transformación continua. Cuando planteamos un plan de trabajo reflexivo también nos incluimos como docentes y como sujetos que se abren a la posibilidad de revisar su práctica didáctica-política. En palabras de Zemelman (2001: 14):

Esa es la función de lo que aquí he llamado el *pensar epistémico*, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.

Todo el tiempo nos repensamos en nuestro rol, invitándonos a replantearnos lo que enseñamos aprendemos en el aula, en la escuela, en el intercambio con nuestras y nuestros estudiantes; nos replanteamos, también, los conocimientos hegemónicos establecidos socialmente, regulados y reproducidos en aquellos espacios de intercambio de saberes y experiencias, como lo son las instituciones educativas. Alonso, Zurbriggen, Herczeg y Lorenzi explican que “conocimiento e ignorancia no se excluyen mutuamente sino que se necesitan. Esto es, el conocimiento hegemónico necesita producir ignorancia para seguir sosteniéndose como tal.”⁸. Por lo tanto, la ignorancia es el efecto de conocimiento necesario para mantener la “normalidad”. La “normalidad social le pone límites al saber y transforma lo que no tolera en problemas de <minorías> y de interés de conocimiento para esa minoría, existiendo una dificultad y negación de visualizar las problemáticas relacionadas.”⁹ Es por ello que desde el área de la Comunicación nos proponemos visibilizar y cuestionar esos denominados “problemas de minorías” mediante el lenguaje, habilitando, así, la palabra. Por ello, entendemos al lenguaje como la facultad innata que le permite a cada individuo adquirir una lengua, y con ella, palabras, significados, ideas, etc. Sin embargo, según Reyzábal (2012: 69), la competencia lingüística por sí sola crea un sujeto hablante aislado que sólo se comunica con el receptor. Para una comunicación eficaz, la competencia comunicativa es más amplia y, por esto, resulta fundamental para subrayar, negociar, intercambiar, reforzar o negar significados que se permiten a partir de la interacción con los/las otros/otras. Es la competencia comunicativa la que se basa en la experiencia grupal y en las emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto; es la que construye un sujeto que utiliza efectivamente el lenguaje. Esta competencia es fundamental en nuestras vidas ya que nos permite conectarnos y comprender

otras realidades socioculturales que construyen la subjetividad de las personas, y con ella, sus producciones: los textos.

Es por esto que desde las distintas materias que conforman el área se pretende que las y los estudiantes demuestren que conocen el texto, que puedan dar cuenta de aspectos principales y elaboren una apreciación personal posterior a la lectura. También se revalorizará, el uso del lenguaje no solo como un instrumento de comunicación, sino también como una herramienta de acceso al conocimiento y a su interpretación. Esto, sin lugar a dudas, mejorará su capacidad de comprensión, su vocabulario, estimulará su imaginación, promoverá nuevos desafíos al momento de leer, y, sobre todo, logrará que se transformen en interlocutores críticos de los mensajes interpersonales. Es por medio de la crítica que la palabra se torna elemento no solo intelectual, sino también, ideológico. Las distintas prácticas discursivas que realicen nuestros estudiantes apuntan a evidenciar una competencia

⁸Alonso, Graciela; Zurbriggen, Ruth; Herczeg, Gabriela y Lorenzi, Belén (2007) "Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: Apuntes para la problematización de la 'normalidad' en las escuelas". I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza. P. 3 y 4.

comunicativa, donde puedan reflejar los distintos ejes – problematizaciones que proponemos desde los diferentes años.

Nuestra tarea docente tratará de expandir los espacios del encuentro con la palabra, la conversación, la escucha, entendiendo que muchos de los contenidos curriculares son complejos por el contexto socio-cultural en el que fueron creados, y muchas veces dejan de lado la experiencia lectora de todos los textos que nos rodean y no se estudian en la curricula oficial. Leer nuestra práctica de manera situada es leer recuperando las representaciones sociales que tienen los sujetos en una época determinada, sostenida por las relaciones de poder, los prejuicios y un campo cultural determinado. Nosotrxs docentes lectorxs, contempladores de la lengua y evocadores de la memoria oculta de cada texto que acercamos a nuestros estudiantes, potenciamos la lectura con el otrx, del otrx y para el otrx.

Hoy las y los docentes tenemos la responsabilidad de habilitar la palabra y generar estrategias y acciones escolares concretas sobre los distintos aspectos que hacen a la vida socio-cultural que atraviesa la escuela. Tomemos uno de ellos: la educación sexual integral, teniendo en cuenta tanto la especificidad de cada etapa vital de nuestras y nuestros adolescentes como la especificidad del contexto escolar en nuestra escuela. Para ello, disponemos de un piso común de contenidos a enseñar, que se encuentran plasmados en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI) aprobados por los ministros y ministras de todas las jurisdicciones del país en el Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08). Promovemos, entonces, la integración de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual integral (ESI) a la planificación diaria. Por esta razón, los textos literarios elegidos abordan diferentes ejes temáticos fundamentales para cuestionar/repensar/deconstruir la construcción de conceptos tales como sexualidad, género, estereotipos, lenguaje inclusivo, identidades sexuales hegemónicas y contra hegemónicas, entre otros. Dichos textos permiten abrir el debate e intercambio de las distintas opiniones de nuestros y nuestras estudiantes.

Es importante señalar que, acerca del tratamiento de la ESI, Eleonor Faur (2007: 27) expone:

“la escuela debe incorporar contenidos curriculares específicos en este terreno, pero también puede construir espacios de diálogo con los alumnos respecto a su sexualidad. Espacios que evidencien que los adultos tampoco tenemos todas las respuestas a las dudas y necesidades de los jóvenes, pero donde sea posible expresar la confianza y el compromiso de buscar juntos – adultos y adolescentes– las respuestas buscadas”¹⁰.

Atendiendo al proyecto institucional del colegio, entendemos que estos

espacios se construyen no solo en el aula, sino también, en los espacios de convivencia que tienen como protagonistas a los distintos actores institucionales. En pos de establecer espacios de diálogo y debate que permitan resolver acuerdos para promover la necesidad del cuidado del otro, los contenidos transversales que aportamos desde lo específico también serán materia de debate, propiciando la construcción de conocimiento entre estudiantes y docentes.

Nuestro rol docente nos ayuda, junto con los lineamientos, a sacar a la sexualidad del curriculum oculto, y nos permiten atender a las experiencias de los cuerpos sexuados que circulan y habitan la escuela, a promover prácticas que discutan los significados impuestos desde el saber común y las ciencias que han tenido el poder de determinar las percepciones que tienen hoy en día nuestros estudiantes. Los conocimientos hegemónicos que definen y

¹⁰ Faur, Eleonor (2007), "La educación en sexualidad" en El Monitor de la Educación, N° 11, 5° época, marzo/abril 2007.

determinan los cuerpos, los sentires, los deseos y las experiencias sexuadas que atraviesan nuestros estudiantes, predominan porque parece haber un acuerdo masivo, indiscutible. Es nuestra tarea atender a aquellos significados subyacentes, larvados que intentan aflorar, rompiendo con el sentido común, las máximas que se imponen a través de los textos culturales.

Objetivos institucionales

- Formar estudiantes que sean sujetos/as críticos/as, autónomos/as y reflexivos/as
- Pensar la ESI como eje transversal en todas las planificaciones de todas las áreas
- Aportar perspectivas y herramientas que propicien la democratización de la palabra
- Propiciar instancias de trabajo de duplas pedagógicas entre el área de Comunicación y otras áreas (trabajo interdisciplinario)
- Propiciar instancias donde se promueva la creación de proyectos entre distintas áreas y/ nexo entre proyectos institucionales ya establecidos

Objetivos del área

- Que los/as estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que les permita hacer inferencias, extraer conclusiones a partir de la lectura de textos literarios y no literarios.
- Lograr que los/as estudiantes desarrollen el hábito de escribir y de leer de manera reflexiva de modo que asuman la relevancia que estas habilidades tienen en la escuela y en la vida diaria.
- Lograr que los/as estudiantes valoren la lengua como un dispositivo complejo que permite el acceso a los saberes en cualquier área del conocimiento.
- Apropiarse de las estrategias del discurso oral y escrito

para que se perfeccione su actuación lingüísticas

- Lograr que los estudiantes produzcan textos coherentes y cohesivos, adecuados genéricamente y con un abordaje temático profundo.
- Lograr espacios de diálogo en función de la construcción colectiva. Y así revalorizar el espacio áulico como el ámbito privilegiado para la construcción de conocimientos.
- Promover la formación de valores

Propuesta pedagógica del área

Desde el área de Comunicación, entendemos que el tratamiento de la ESI como un problema real y no sólo como un problema del conocimiento –en términos de Zemelman- es prioritario y necesario para pensar a cada integrante de la comunidad educativa en la que participamos como un sujeto que activa políticamente la sexualidad y todas las posibles extensiones que se multipliquen de ese fenómeno/categoría conceptual. Por ello, incluimos dentro de nuestras planificaciones a la ESI como un eje fundamental y vertebrador:

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

“Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar los que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestra relaciones”

Eleonor Faur

Desde el área de la Comunicación promovemos la integración de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual integral (ESI) a la planificación diaria. Consideramos importante centrarnos en plantear interrogantes que dialoguen con las temáticas principales de los lineamientos, logrando que l*s estudiantes se permitan y puedan cuestionar la realidad que se les presenta; que puedan interpretar y leer críticamente de manera autónoma, es decir, lograr una práctica cotidiana del pensamiento analítico y crítico que no se centre solo en los objetivos del área, sino que pueda ser trasladado a todo ámbito al que el/la estudiante pertenezca y/o participe.

Por ello entendemos que hablar de educación sexual es importante para - como dice el texto de la Ley 26150-:

- *Promover la formación en valores;
- *Asegurar la transmisión de conocimientos precisos, confiables y actualizados; *Fomentar actitudes responsables;
- *Proteger la salud –en particular la salud sexual y reproductiva de estudiantes; *Procurar la igualdad entre varones y mujeres. Considerada desde una dimensión integral, la ley de ESI reconoce a l*s otr*s, como sujetos complejos, con sentimientos, valores y derechos, y al cuerpo como una dimensión clave, que no puede reducirse a la función fisiológica y que está

investido de significados sociales, culturales, económicos, políticos, históricamente situados.

Por ello, creemos importante centrarnos en cuestionar la construcción de conceptos tales como sexualidad, género, estereotipos, identidades sexuales hegemónicas y contra hegemónicas. Consideramos que es necesario revisar aquellas prácticas cotidianas, prácticas de aprendizajes, las construcciones de subjetividades y relaciones interpersonales que giran en torno a la enseñanza de la sexualidad, tratando de lograr un cambio epistemológico en el/la estudiante que interpele sus propios principios y valores. En el marco del área de la Comunicación la interpelación se genera a través de actividades que sean productoras de pensamiento crítico a través del capital lingüístico. Hablar desde la ESI es hacer visible un contenido que se ha mantenido oculto o silenciado dentro del currículum escolar y que nos conforma como seres humanos y sujetos socio-políticos.

Frente a estas necesidades, hemos pensado abordar, desarrollar, repensar, reflexionar y trabajar intensamente una temática pertinente, que abarca la ESI, en cada año (de 1° A 5°). Si bien cada una de éstas se abordará en profundidad, no son excluyentes otros temas que contengan la ESI.

En principio, y para entender mejor la necesidad urgente del tratamiento de la ESI en las aulas, cabe destacar, siguiendo a Valeria Flores (2011: 17) que “es necesario entender el modo en que la heteronormatividad como conocimiento hegemónico se convierte en un elemento imperceptible en el aula: construye la normalidad sólo mediante la producción y, paradójicamente, la expulsión de lo extraño, catalogando ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales; mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprensible.

En el proceso histórico de creación de la heterosexualidad/homosexualidad, en el siglo XIX, ‘conocimiento’ significaba, en primer lugar, conocimiento de la sexualidad “normal” e ignorancia de las sexualidades “desviadas”, “anormales”, “perversas”. De este modo, conocimiento y sexo se volvieron conceptualmente inseparables uno del otro. El conocimiento de nuestro cuerpo y el cuerpo de conocimientos se convierten, entonces, en un escenario de normalización.”

Sin descontar la presión institucional para que se cumpla la norma, el orden y la certeza, entendemos que uno de los desafíos como trabajadoras/es culturales, del conocimiento, es desarticular este tipo de relaciones opresivas, imaginando y activando la tensión que nos implica el desmantelamiento de los propios órdenes conceptuales. Para esto, nos basamos en la Ley 26.150 – citada anteriormente- que establece que todos/as los/as educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral –entiéndase como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos- en los establecimientos educativos tanto públicos como de gestión privada, de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal. Dicha ley pretende incorporar estos aspectos pertinentes, precisos, confiables y actualizados para procurar, entre otras cosas, la igualdad de trato y oportunidades para varones, mujeres y sexualidades no binarias, es que detallaremos, a continuación nuestra propuesta pedagógica, atendiendo a todo lo antes mencionado.

Ciclo Básico

Primeros años (I, II y III): lenguaje no sexista

*¡Cuántas palabras deberán ser
escritas, dichas, divulgadas,
sobre el mundo de las que nos
rebelamos a la naturaleza
y creamos alas de las espinas!
¡Cuántas!
para contrarrestar la violenta
ignorancia*

*desde donde hablan y castigan
nuestros cuerpos
por no ser como ellos.
Porque no somos peores ni mejores,
somos otras,
así,
con A mayúscula de sentimos travas,
aunque la hegemonía nos insista,
patologizante,
en ser cuerpos equivocados (...)*
Susy Shock

¿Por qué incluimos el lenguaje no sexista como contenido en los primeros años? Partiremos de reflexionar acerca de que vivimos en una sociedad en la cual el binomio “normalizador” de las categorías identitarias sexuales se basa en la clave hombre/mujer y homo/hetero. Esta posición es claramente una consecuencia de los regímenes de poder en cuanto al ser. En palabras de Sierra, “la colonialidad está inserta en la misma constitución de una modernidad que se nos presenta bajo el ropaje de una sociedad liberal, supuestamente más avanzada y progresista, pero que no puede enmascarar su carácter colonial, hegemónico e imperial, el cual se sigue expresando en distintas esferas de nuestra vida, en los ámbitos del poder, del ser, del saber y la naturaleza (WALSH, 2005, p. 19-23).” Por esto, es necesario desocultar aquello que en una cultura debe permanecer invisible, cultura construida en un binarismo universalizador de hombre/mujer, y para esto, elegimos la palabra como herramienta de transformación, de deconstrucción y visibilización.

Empezar a deconstruir e interrogar los enunciados donde predomina el género masculino “inclusivo” es un comienzo ya que es en la colonialidad donde se fundan los pares dicotómicos. Muchas veces, somos, estamos, sentimos y pensamos a partir de un sistema de pensamiento occidental bivalente que nos “enseña” diferenciándonos de otras formas de ser, de estar, de sentir y de pensar. Gasche (2008), en este sentido, manifiesta que, como consecuencia de la forma en la que se nos transmiten los conocimientos, es evidente que “nuestra lógica nos parezca 'natural' y la única universalmente verdadera y que estemos sometidos a ella a tal punto que nos es sumamente difícil imaginar, construir o comprender otras formas de ejercicio de la racionalidad”⁴. Estos enunciados se constituyen en discursos reproductores de patrones tradicionales como también de significaciones que denigran la existencia de la/el otra/o, lo rechazan o cosifican. En este sentido, la gramática generativa plantea que no se habla para construir frases sintácticas correctamente sino para decir algo, dándole importancia al significado y ya no a la sintaxis. Pensar, entonces, en palabras fuera de un contexto determinado es sólo pensar en escribir bien y no en decir algo. Las palabras no están desligadas de un contexto, sino que, por el contrario, se encuentran tejidas dentro de una red intersubjetiva en la que están inmersos diferentes actores que participan de dicha situación. Pensar en palabras fuera de un contexto puede llegar a constituirse en un acto violento en el que se pierde la concepción de persona y se deslegitima al otro.

En los lineamientos de la ley de ESI, 26.150, el área de Lengua y Literatura privilegia la lengua como un medio de comunicación que posibilita la interacción social y la conformación de una comunidad. “Como instancia curricular, busca brindarles a los/as estudiantes las posibilidades para que puedan apropiarse de dominio lingüístico y comunicativo y, principalmente, participar y ejercer sus derechos como ciudadanos/as.”. La inclusión de la ESI afianza la competencia comunicativa a partir de la construcción de una mirada crítica del mundo semiótico en el marco de inclusión de los derechos y sus ejercicios. Es por esto que creemos pertinente incluir como contenido en los primeros años el abordaje

de las discusiones acerca del uso del lenguaje no sexista. Se entiende por éste a un lenguaje que no oculta, no subordina, no infravalora, no excluye ya que entendemos que lo que no se nombra no existe. Esto, trasladado al género, implica que el hecho de que todx aquel que no se autoperceba hombre o masculino no tengan una representación simbólica en la lengua, y así, se contribuya a su invisibilización. De ahí la necesidad, de hacer un uso del lenguaje que represente no sólo a las mujeres y a los hombres, sino también a todxs aquellxs que no se sientan incluidos en ese binarismo establecido.

La propuesta para los primeros años es dar cuenta de que somos hablantes de una lengua viva que muta continuamente y que atiende y se adapta a los cambios sociales y culturales, de manera tal de permitir una evolución espontánea de esa forma de comunicación. Para esto, desde los contenidos de Lengua, explicaremos **clases de palabras** (sustantivos y adjetivos) como **categorías abiertas** receptoras de nuevos miembros frecuentemente. Con esto, explicaremos los **géneros gramaticales** e incorporaremos el género neutro (o no sexista) mediante la representación gráfica de “x” leída como “e”. De esto, se desprenderán las nociones de **concordancia** entre **artículo sustantivo-adjetivo**. El objetivo de incorporar dichos contenidos no será imponer una ideología personal, sino poder repensar(no) críticamente sobre nuestro propio idioma. Lxs estudiantes tendrán la libertad de elegir su forma de escritura y expresión oral –utilizando el género masculino o el neutro no sexista– a partir de la interpelación y reflexión personal de cada unx.

Para esto, se llevarán a cabo actividades de explicación y exposición de los contenidos pertinentes, ya expresados anteriormente, por parte de las docentes a cargo de los primeros años para luego realizar ejercicios de aplicación y reflexión gramatical.

Segundos años: I, II y III: violencia de género –violencia contra las

mujeres *Basta de llanto. No queremos solamente*

consolar a una víctima que llora.

El punto es cómo educamos a la sociedad para entender

el problema de la violencia sexual como un problema político y no moral.

Cómo mostramos el orden patriarcal,

que es un orden político escondido por detrás de una moralidad.

El problema es que está siendo mostrado en términos de moralidad.

Y es insuficiente mostrarlo así por varias razones.

Rita Segato

Nos resulta pertinente abordar la problemática de la violencia que sufren las mujeres pensando en el incremento de femicidios, violaciones, abusos y distintos tipos de violencias durante los últimos tiempos –pero que ocurren desde la existencia de la humanidad–, no sólo en Argentina, sino en el mundo entero. Pero antes, es necesario hablar de los sistemas de poder que establecen relaciones desiguales, como lo es el patriarcado. Éste es un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista. Esta ideología, por un lado, se construye tomando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como inherentes y naturales. Y por el otro, mantiene y agudiza estas diferencias postulando una estructura dicotómica de la realidad y del pensamiento. Esta operación de control y dominación que

realiza el sistema patriarcal puede ser analizada desde la óptica de Foucault a partir de su noción de biopoder. Esto es, un poder que se caracteriza por la utilización de técnicas diversas que buscan “obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones” (1976: 169); un poder que está presente en diversas instituciones sociales con el fin de mantener los principios del patriarcado; instituciones como la escuela, el sistema penitenciario, el derecho.

De aquí la naturalización de las desigualdades entre hombres y mujeres o géneros disidentes. De aquí, la naturalización de la violencia que sufren las mujeres o géneros disidentes. En este caso, nos referiremos sólo a la violencia contra las mujeres ya que atenderemos las relaciones desiguales de poder que afectan a las mujeres, fundamentalmente. Este tipo de violencia se desprende e instala del régimen patriarcal para mantener y perpetuar la subordinación de las mujeres en la familia y en la sociedad, siendo el Estado el responsable de ésta. Las diversas violencias que sufren las mujeres terminan, muchas veces, en un femicidio, y son producto de una conducta basada en una relación desigual de poder –físico, psíquico, económico, etc.-que afecta la calidad de vida de miles –de

todas- de mujeres, quienes, muchas veces, no pueden o no se atreven ni a poner en palabras el padecimiento que viven cotidianamente. En esa violencia cotidiana –en todos sus tipos y modalidades- se renueva la obediencia a la ley del patriarcado que establece un orden de subordinación y jerarquización de los géneros. Como sostiene Segato, “el mantenimiento de esa ley dependerá de la repetición diaria, velada o manifiesta de la violencia instauradora” (2011: 23), que garantiza así los “sistemas de estatus” que “operan también en el control de la permanencia de jerarquías en otros órdenes, como el racial, el étnico, el de clase, el regional y el nacional, etc. La violencia contra las mujeres desconoce sus derechos y sirve en general como una práctica de control de sus vidas. Responde a un comportamiento abusivo desde siempre, que se ha ido visibilizando en los últimos años, de alguna manera, por mujeres que se han organizado cansadas de sufrir distintos tipos de violencias.

Atendiendo a esta realidad, nos resulta fundamental poder trabajar y reflexionar conjuntamente con nuestras adolescentes ya que es el momento de repensar los tipos de vínculos que establecemos y/o elegimos. Además, no son nuestras estudiantes las únicas interlocutoras válidas en esta problemática ya que son los varones quienes ejercen, la mayoría de las veces, estos tipos de violencias contra las mujeres y géneros disidentes. Creemos que es el momento para poder abordar la temática de manera consciente y crítica. Para esto, y para abordar todo lo que ésta comprende, proponemos la lectura de una adaptación de *Medea*, una obra griega antigua, llamada *Medea de Moquehua* de Luis María Salvaneschi. Ésta muestra la historia de una mujer, Medea, esta vez en Buenos Aires. Ella criticará la idea de “amor romántico” y expondrá los tipos de violencias o desigualdades que sufren las mujeres hoy y desde el origen de la civilización occidental.

A partir de esta lectura, se crearán instancias de debates al respecto de esta problemática y se les brindará a las estudiantes un marco teórico apropiado para poder abordarla. Se realizarán, además, distintos trabajos de escritura, como texto de opinión, textos críticos e informe de lectura.

Terceros años I, II y III: identidad de género

*Yo, reivindicó mi derecho a ser un
monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2O
yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo*

*pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros a
donde encajar
ni el nombre justo que me reserve
ninguna Ciencia*

Susy Shock

Como ya hicimos mención, abordar a conciencia la ESI desde las disciplinas que conforman el área de la Comunicación es necesario no sólo porque cumplimentar con la Ley 26.150 es menester sino porque en el lenguaje nos encontramos también con los usos políticos de la sexualidad y la posibilidad de habitar/habilitar identidades y formas subjetivas de vivir vidas.

Dentro del recorte imaginario de los contenidos de la ESI que establecimos, en 3° año abordaremos un tándem conceptual: género e identidad de género. Nos parece pertinente pensar que nuestros estudiantes de 15 años (o más) han comenzado a recorrer un camino propio en el que se encuentran y se desencuentran continuamente y muchos de los interrogantes que los interpelan parten de una misma pregunta, “¿quién soy?”. Allí tenemos una invitación, hablar de identidad y de género.

Se entiende por **género** a la construcción social (papeles, roles, comportamientos, caracteres, vestimenta, entre tantas otras formas constrictivas) que puede corresponder a una asignación sexual normativa fabricada histórica y culturalmente y que deviene en roles binarios, atributivos y jerárquicos que concluyen en relaciones de poder y desigualdad. Hablar de género es poder observar, analizar, interpretar, preguntar, criticar y formular la aventura subjetiva de dar respuesta a lo que queremos ser. Ese deseo se vincula al otro concepto a trabajar: **identidad de género**. Ésta se vincula a la vivencia interna e individual del género tal como lo sienta profundamente cada persona y que podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento; y no debe confundirse con **orientación sexual** (atracción emocional, afectiva y sexual) pero sí está estrechamente relacionada con la noción de **expresión de género** (exteriorización de la identidad de género de una persona).

A partir del planteamiento de dichos conceptos abordaremos cuentos, novelas, textos críticos y de divulgación científica, cortometrajes, películas y otros recursos que nos inviten a profundizar aún más ese interrogante y también nos comprometan a generar espacios de debate y reflexión dentro de los marcos legales de nuestra institución educativa y de nuestra legislación nacional (Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral; Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género; Ley Nacional 25673 de Salud Sexual y Procreación Responsable; Código Penal en su apartado 23.592 sobre Actos Discriminatorios; Ley Nacional 26618 sobre Matrimonio Igualitario; por ejemplo). La palabra es enunciación y expresión de poder: nombrar y ser nombradxs es un derecho de cada persona y el respeto a la identidad es una posibilidad de dinamitar los silencios y negaciones que establecen cuáles son las vidas “vivibles” y cuáles no. Es por eso que hablar se torna expiación: la palabra invita a la construcción de habitar e imaginar que todxs tenemos el derecho a elegir cómo queremos desear, ser y sentir.

Ciclo Superior

4° y 5° año: Machismos y micromachismos - La construcción literaria del amor romántico

Ponemos en juego categorías teóricas, que si bien no son exclusivas del campo de las letras, nos permiten leer los textos literarios desnaturalizando aquellas pautas culturales sobre las cuales está construido. Entendemos un texto literario puesto que leemos en clave ficcional los hechos verosímiles que

nos cuenta. Lo verosímil imita los códigos del lenguaje y la lógica del mundo en el que vivimos, a través de él el receptor reconoce y aprende impresiones de un mundo, que es tan cercano al suyo. El texto literario es producto de una forma determinada de leer y ver el mundo, producto de un tiempo y contexto determinado, producto de la mirada de una subjetividad atravesada por las diferencias de clase, género, etnia y generaciones. En este sentido habilitamos textos que nos permitan reconfigurar las nociones comunes que hay sobre: el amor romántico, la familia, el machismo y los micromachismos.

Los textos literarios que proponemos, legitiman, al no discutir las nociones anteriormente mencionadas, formas de establecer familias y vincularse interpersonalmente que excluyen las distintas formas de habitar el cuerpo sexuado. En este sentido, los modelos de familia a lo largo de la historia han sido heterosexuales, monogámicos y burgueses. Ahora bien, el amor romántico se mide, en este sentido, a partir de una forma de percibir las relaciones afectivas, parejas heterosexuales, con el fin último de la reproducción humana. El amor romántico se torna un concepto construido a partir de las ideas del amor eterno, hetero y exclusivo; muchas veces reproductor de comportamientos de dominio que producen la violencia en la pareja.

Como desarrolla Graciela Morgade:

“el amor en tanto construcción social en arreglo a los valores, estereotipos, prejuicios que una sociedad instituye, se organiza, también en función de estos. De manera tal que así, como existen

expectativas, roles, imágenes diferenciales – muchas de las cuales pueden ser leídas en términos de desigualdad- entre varones y mujeres, se construyen también, otros modos de sentir diferenciales entre unos y otros” (Morgade, 2016:108)¹¹

Las relaciones de pareja establecen vínculos sexo-afectivos, analizar las prácticas sexuales y afectivas (no románticas) desde una perspectiva de género nos permite reflexionar acerca de los mandatos sociales y las presiones que se ejercen a partir de ideas preestablecidas como “el amor es para siempre”, “la media naranja”, “sin vos no existo” que contienen algunos de los textos a trabajar. Por eso proponemos un análisis desde la ideología que opera a través de estos discursos, fundados en el hetero-patriarcado capitalista, que supone una forma de percibir a los sujetos partiendo desde la diferencia de sexos, inhabilitando y castigando quienes se corran de la norma que sujeta estructuras de poder donde se establecen escenarios que coartan la libertad individual.

A su vez, machismo y micromachismos operan como actitudes de riesgo hacia las diferentes individualidades, que históricamente fueron silenciadas, por una preponderancia del sexo masculino frente al femenino, ya que la desigualdad de distribución del ejercicio del poder de dominio conduce a la asimetría relacional. La posición de género (femenino o masculino) es uno de los ejes cruciales por donde discurren estas desigualdades de poder, y la familia/pareja, uno de los ámbitos en que se manifiesta. Es así porque la cultura patriarcal ha legitimado la creencia de que el masculino es el único género con derecho al poder autoafirmativo: ser varón supone tener el derecho a ser individuo con todos sus derechos (y derecho a ejercerlos). Así los varones, quedan ubicados como superiores, y por creerse superiores, es que sienten que tienen el derecho a tomar decisiones o a expresar exigencias a las que las mujeres deben sentirse obligadas.

Esteriotipos y roles de género, masculinidades y feminidades

¿Para qué y por qué entendemos que es necesario retomar contenidos que, creemos, están exentos de una relación directa con la materia que nos compete? La lengua y la literatura, la comunicación a través de los medios, nos permiten como área, pensar el espacio aúlico como disparador de otros contenidos, sin tratar de tematizar la ESI, pretendemos construir un espacio donde se aborden los derechos sexuales y reproductivos, desde la pregunta, la

creatividad y la expresión. Será de ayuda, un abordaje teórico-social y crítico de nuestros contenidos, anclados en un momento histórico- ideológico determinado para comprender no solo cómo se construyen- leen responden ciertos textos, sino cómo estos contribuyen a representaciones sociales que afectan nuestra vida diaria y a nuestras concepciones acerca de la sexualidad y los cuerpos sexuados. Unos de los lineamientos curriculares específicos correspondientes al espacio de Lengua y literatura establece contenidos escolares abordar como estereotipos de género, cómo es y cómo debe ser un varón y una mujer. Nos proponemos por lo tanto analizar y reflexionar acerca de cómo se construyen las ideas y valores que rodean el concepto de cuerpo, sexo y rol de género. En **Estereotipos y clichés** (2001) Amossy y Pierrot exponen que el estereotipo “designa las imágenes de nuestra mente que mediatizan nuestra relación con lo real. Se trata de representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales cada uno filtra la realidad del entorno (...) expresan el imaginario social (...) se las considera insuficientes ya que generaliza, simplifica y recorta lo real (...) es más simple que complejo y diferenciado, más erróneo que correcto (puede conllevar a prejuicios) y se resiste al cambio” (Amossy, Herscheberg Pierrot,

¹¹ Morgade, Graciela (coord.) (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. Homosapiens ediciones. Rosario

2001: 31,32)¹². El estereotipo es una representación simplificada, asociada a una palabra, considerada desde un ángulo peyorativo. Por ejemplo: viejo judío avaro, la niña pura e inocente, hombre exitoso de ciudad. Cuando este concepto se traslada a un análisis integral sobre los cuerpos y los géneros, logra reflejarse un discurso cultural que se ancla en supuestos generalistas acerca de cómo debe ser un hombre y una mujer. Para Jesica Baez:

“estas construcciones estereotipadas definen, a su vez, aquellas funciones que tienen que desarrollar en la sociedad: varones proveedores de bienes económicos y eróticos, y mujeres hogareñas, madres y esposas. (...) son construcciones sociales arbitrarias que se relacionan con la cultura dominante, las formas de producción económica y la distribución del poder social en un espacio y tiempo determinado” (Baez, 2017: 43)

Las lecturas literarias y el análisis desde medios de comunicación, se centrará en personajes/ personas que responden, afirman y mantienen el estereotipo de hombre y de mujer; y también en aquellos personajes/personas que rompen con los estereotipos y suponen una ruptura, una transgresión a lo preestablecido, de la hetero-norma que dicta la ideología patriarcal. La línea de lectura propuesta apunta a pensar el estereotipo como producto de un tiempo y espacio, conformado y mantenido en el tiempo por estructuras de poder que funcionan a través de instituciones productoras del saber y productos sociales; sin embargo, al estar sujetos al paso del tiempo y a cambios socio-culturales, también son posibles de cambiar ya que no son estáticos ni permanentes. Leemos y analizamos los estereotipos que nos rodean en la literatura y en el mundo actual de los medios de comunicación, pensando en que es posible crear fisuras que faciliten los procesos de cambio, logrando nuevas representaciones de la feminidad y la masculinidad, del rol del hombre y la figura de la mujer, pensando en abrir el binomio que convive de manera conflictiva con las “nuevas” identidades de género.

¹² Amossy, Ruth y Herscheberg Pierrot, Anne. (2001) ***Esterotipos y clichés***. Eudeba. Buenos Aires. 7 Baez, Jesica. (2017) ***Generalizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula***. Homo sapiens ediciones. Rosario