



LAS VOCES JUVENILES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: LOS GÉNEROS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Jesica Baez¹

Catalina González del Cerro²

Resumen: La presente ponencia se enmarca en el proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios” (Dir. Dra. Graciela Morgade) que tiene entre sus objetivos principales la identificación de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado presentes en la enseñanza secundaria. En este trabajo se focalizará en los modos de construcción del saber en torno al cuerpo sexuado en el espacio áulico desde dos espacios curriculares: biología y lengua y literatura.

Palabras clave: Transversalidad – Currículum - Género

Puntos de partida: investigar los cuerpos sexuados en el aula

El trabajo que presentamos a continuación es el resultado de un proyecto de investigación centrado en educación, sexualidades y relaciones de género que viene desarrollándose desde 2004 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta ponencia se propone continuar con una serie de interrogantes abiertos en líneas de investigaciones anteriores vinculados a la construcción social del cuerpo sexuado en la enseñanza secundaria, enmarcándose dentro del proyecto “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”, que tiene entre sus objetivos principales la identificación de contenidos y enfoques curriculares relativos a dicha construcción. En este escrito nos hemos basado en el trabajo de campo llevado a cabo en escuelas medias públicas de la Ciudad de Bs As desde 2006 hasta la actualidad. El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Bs. As. Integrante del proyecto Ubacyt, becaria doctoral del CONICET. baez_jesicamariana@yahoo.com.ar

² Profesora en Antropología de la Universidad de Bs As. Integrante del proyecto Ubacyt (2012 – 2014) dirigido por la Dr. Graciela Morgade. catalinagc@gmail.com

conocimientos de situaciones y procesos en profundidad. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo a recuperar la perspectiva y la experiencia de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios. En esta ponencia nos centramos en describir los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción del cuerpo sexuado entre los y las jóvenes estudiantes, partiendo de sus voces y demandas.

Se propone continuar una línea de investigación desarrollada por el grupo, tendiendo a elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, conjuntamente con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Entre sus objetivos, aparece el acompañamiento de experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en cuatro áreas curriculares del secundario (Formación ética y ciudadana; Historia; Biología/Educación para la Salud y Lengua). En esta ocasión limitaremos el análisis al trabajo realizado en dos materias específicas, Biología y Lengua y Literatura, y a analizar el modo en que los pedidos de los/las estudiantes se entrelazan a la hora de desplegar un contenido escolar, así como a observar las condiciones áulicas que habiliten este proceso.

Inscripciones teóricas-epistemológicas

Los estudios críticos de la educación aportaron categorías insoslayables al estudio de la desigualdad social y el irrespeto cultural; sin embargo, las diferentes expresiones del feminismo irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar, sistemáticamente, las dimensiones olvidadas, escasamente desarrolladas o abiertamente despreciadas en esos estudios pioneros: la reproducción escolar de la subordinación de las mujeres. Asimismo, ya en la última década del Siglo XX y de la mano los estudios de la masculinidad, comenzaron a desplegarse las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Quebrando la “ilusión igualadora” de la escuela moderna, los estudios críticos desplegaron las categorías con las que trabajaron los primeros estudios de género: la reproducción y la resistencia de las significaciones sociales, la escuela como aparato ideológico, la recuperación de la noción gramsciana de “hegemonía”.

Y los resultados fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de

rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido” que, centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral. Tomando a Alonso, Herczeg-Zurbriggen, (2008; 262) lo que se omite es que la sexualidad es una construcción social, que los países tienen políticas de Estado sobre sexualidad, que el sistema social y escolar es sexista y heteronormativo.

A su vez, estas omisiones se sostienen y forman parte de una dimensión más profunda de la realidad escolar, de índole epistemológica, que es la hegemonía del discurso biologicista y el rol legitimante de la ciencia en materia de sexualidad. En particular, el abordaje de temáticas vinculadas a lo que tradicionalmente se entiende por “educación sexual” aparece cercado por lo que este paradigma habilita o no a cuestionar. De esta forma, consideramos que los saberes y las experiencias de los cuerpos escolares no podrán desplegarse en tanto se evite explicitar que es desde dicha tradición desde donde se construyen las representaciones de estos cuerpos sexuados.

Desde esta perspectiva hegemónica, se considera que en la escuela se aborda las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que dan sentido al uso del cuerpo biológico. La negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” subyacen categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” a los “intersexos” y “abyectas”³, a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie. Este abordaje suele complementarse con una perspectiva “médica”, que enfoca las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad. Reducida a un problema bio-médico deviene pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma “técnica”.

Otra tradición que ha cobrado fuerza en la última década en los programas de educación sexual es el modelo moralizante o ascético⁴. Comparte con los anteriores el supuesto de la que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad -la “doctrina Clinton”: una relación no es sexual si no hay penetración vaginal- y por ello se pone especial énfasis en su control mediante la abstinencia. La implementación de este modelo dentro de las aulas públicas postula la moral de un grupo particular como valor

³ Ver Butler, J.; “El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad”; ed. Paidós; México; 2001.

⁴ Tradición que ha tenido un enorme peso, y cuenta con todo el apoyo del gobierno en EEUU –lo que se traduce en presupuesto gubernamental destinado a políticas de promoción de dicho modelo-.

universal: viola los derechos humanos de las personas en la medida en que no garantiza el acceso a la información, los derechos sexuales y reproductivos, la autonomía de las decisiones que atañen al ejercicio de su sexualidad garantidos por tratados internacionales de DDHH como la CEDAW y la Convención por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Existen también otros enfoques menos extendidos, aportes más recientes que tienden a “abrir” o desplegar con mayor amplitud los temas que nos ocupan. Se trata tanto del modelo de la sexología como del modelo normativo o judicial que comienzan a tener presencia en los debates y programas sobre educación en la sexualidad.

Por último, y teniendo en cuenta los aportes de las diferentes tradiciones, tanto en su potencial propositivo como en sus limitaciones, las propuestas emergidas de los estudios de género han adoptado algunos de estos desarrollos pero a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino.

Ley de Educación Sexual Integral: condiciones de producción de la tarea de investigar

En el 2006 tras la presentación de varios proyectos se sanciona a nivel Nacional la Ley de Educación Sexual Integral (Ley ESI, Nro. 26.150). Si bien no es objeto de esta ponencia, resulta interesante marcar algunas lecturas respecto del cómo se ha llegado a esta ley.

En el escenario de nuevas prácticas, “nuevos problemas”, es que esta ley –como otras- comienza a encontrar cursos donde ser planteada. La llegada del HIV, su explosión como pandemia, junto con la construcción del embarazo en la adolescencia como un problema en incremento, consolidaron un suelo próspero del debate, en la medida que habilitó la emergencia de distintas voces, al tiempo que también daba cuenta de un modo particular de visibilización de los cuerpos sexuados: la prevención biomédica.

Entre los actores que disputan el campo de la sexualidad, fueron significativos en el desarrollo de esta ley la Iglesia Católica Apostólica Romana por un lado, y por el otro, la multiplicidad de agrupaciones pertenecientes a movimientos socio-sexuales, géneros, feminismos. Con un fuerte discurso que ponía como eje a la sexualidad en el ámbito de lo privado y por ende, objeto exclusivo de intervención de la familia, la iglesia organizó la argumentación para no avanzar en leyes que legislen socialmente las

sexualidades. Esta postura que fácilmente se podría tildar como “conservadora” encontró múltiples ecos en la sociedad civil que por muchos momentos la erigió en hegemónica.

Sin embargo, los quiebres en este discurso también estaban planteados desde otros actores de la esfera pública, entre ellos los movimientos socio sexuales, de géneros y feminismos. 30 años de Encuentros de Mujeres con demandas como el aborto, el acceso a la salud sexual y reproductiva son un ejemplo pequeño que nos permite ilustrar los sedimentos de un discurso que también logro permear. Sin intención de querer unificar y homogenizar las distintas agrupaciones que son parte de estos movimientos, podemos aunarlas bajo algunas premisas que compartieron y comparten. Lo **privado es político**, resultó una de las consignas que con mayor fuerza discutió la privatización que la Iglesia sostenía y que ponía en manifiesto el lugar frágil que se construía en torno a los cuerpos sexuados. La falta de políticas, la falta de intervención del estado, sostenía posiciones de injusticia de los/as sujetos en este ámbito. Una consigna de las calles da cuenta justamente de esta mirada particular que imprimían estos sectores a su demanda: *“Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”*. El pedido de una legislación se asienta en mostrar las consecuencias prácticas y cotidianas de los/as sujetos sociales. La denuncia pone el foco en las posibilidades de acción de los sujetos y las coerciones a las que se encuentran atados por falta de ellas al situarnos en un contexto social histórico caracterizado como patriarcal, sexista y heteronormativo.

Con 54 votos a favor, y 1 en contra, la ley de ESI propone en su texto una educación sexual que definirá en su primer artículo:

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

Se trata entonces de una educación que compromete no solo componentes biológicos, sino también psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Sin embargo el alcance de tales términos quedará abierto así como las modalidades de la articulación que se propicia. En este sentido es notorio que en su escritura escueta el texto de la ley solo presenta aspectos por sobre una prescripción exhaustiva.

La inclusión de dimensiones que complejizan el objeto “sexualidad” deja al descubierto por otra parte los modos de abordaje hegemónicos hasta el momento en el

ámbito escolar. Catalina Wainerman, Mercedes Di Virigilio y Natalia Chami (2008) en una investigación que mapea las distintas perspectivas programáticas de abordaje de las sexualidades a nivel nacional -distinguiendo cuatro: 1. Educación confesional para una sexualidad con fines reproductivos, 2. Educación científica para la prevención de las consecuencias de la sexualidad, 3. Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable, y 4. Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad- señala la prevalencia de una mirada que asimila la sexualidad con la genitalidad. En la misma dirección pero teniendo como territorio de indagación la Ciudad de Buenos Aires, Morgade y equipo (2011), identifican las tradiciones bio-médica y moralista como los modos de abordaje con mayor alcance. Es sobre este *terreno* de prácticas instaladas donde la ley tiene lugar a nivel curricular. Así mismo no solo la selección de contenidos son indicados por la ley sino también los niveles que participaran y los tipos de gestión: la ESI abarca todos los niveles y todas las gestiones. Sin embargo, lo auspicioso de dicha demarcación que en parte responde a la demanda de los sectores “más progresistas”, quedará limitado/condicionado por el artículo 5to.:

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

Artículo 5to. se instituye entonces como uno de los puntos dónde mejor se traslucen las negociaciones entre los actores que han participado de la gesta. Apelando a la adaptación que la comunidad educativa puede realizar, se plasma más bien, un sentido restrictivo del mismo. En otras palabras, no se trata de adaptar los contenidos, sino -más bien- en una selección *particular* de los contenidos comunes bajo los idearios de la Iglesia Católica Apostólica Romana.

No obstante, tras la sanción de la ley, y como la misma estipulaba en su último artículo, por medio del Consejo Federal de Educación⁵ se llevó adelante el desarrollo de los lineamientos curriculares de ESI. Los mismos fijan los propósitos y contenidos a

⁵ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.
<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/>

trabajar en cada uno de los niveles (inicial, primaria, media y superior), así como también, la modalidad de abordaje. Contenidos transversales o contenidos específicos queda marcado por dicho documento de manera laxa. Si bien establece la transversalidad de los contenidos para todos los niveles y alberga un espacio específico para el nivel medio fundamentando que “permitiría desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a la vez a demandas puntuales e inquietudes de esta franja etaria. La población adolescente requiere de una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que los habiliten a plantear sus necesidades e intereses y que atienda sus particularidades”⁶ queda abierta la posibilidad según las instituciones escolares.

Estas tensiones constituyen las mismas condiciones de producción que han construido el proyecto de investigación que estamos presentando. Tras la sanción de la ley, reconociendo que el campo educativo venía desarrollando acciones tendientes a incorporar las sexualidades en el ámbito escolar, nos hemos abocado a indagar los modos explícitos de inclusión de la ESI en espacios disciplinares del nivel medio.

Ejes de análisis: la perspectiva de género, más allá de hablar de mujeres.

Frente a las denuncias de los estudios de género por la invisibilización de las mujeres en el currículo escolar, la primera respuesta fue "añadir mujeres". De esta forma comenzó una historia "compensatoria" en las ciencias sociales, el "rescate" de las mujeres escritoras en la literatura y las mujeres astrónomas en ciencias naturales, y la misma psicología "de la Mujer". Esta tarea de visibilización implicó un enorme esfuerzo en el camino de la reconstrucción de la cultura, y sigue aún en ese proceso.

Pero en los últimos tiempos se está promoviendo una transformación mucho más profunda en el campo epistemológico. La incorporación de la perspectiva del género plantea diferentes órdenes de problemas. Gloria Bonder (1994), inspirada en los trabajos de Peggy McIntosh describe y propone un modelo para la progresiva transformación de los saberes propuestos en el currículum. Luego del primer momento de visibilización y búsqueda de las mujeres ausentes, en donde se intenta recuperar de las "grandes" mujeres en todos los campos, aparece en un segundo momento la búsqueda por plantear a las mujeres como grupo subordinado. En una tercer etapa con los Estudios de las Mujeres aparece la crítica al androcentrismo, afirmando y valorando las experiencias de las mujeres. La etapa siguiente es la del cuestionamiento de las

⁶ Lineamientos Curriculares ESI. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>

disciplinas ¿En qué medida son válidos los conceptos, metodologías, etc. que utilizan las distintas disciplinas? ¿Qué cambios deberían realizarse al incluir una óptica de género? Por último, se propone la etapa del currículum transformado, intersectando al género con la clase y la raza junto con otras opresiones, problematizando la misma diversidad humana de la mano de la desigualdad.

La propuesta involucra a la comunidad educativa en múltiples sentidos. Teniendo como recorte de análisis lo acontecido en dos espacios curriculares específicos: Lengua y Literatura y Biología, es preciso marcar algunos nudos críticos en relación a nuestras observaciones.

Notas respecto de ambos campos disciplinares.

La regulación de lo que se enseña en el nivel medio corresponde más bien a una serie de acuerdos. Una primera definición de los contenidos resulta del “acuerdo histórico” a nivel jurisdiccional que se concreta con una selección particular en cada institución. Desde el 2010, sin embargo, se ha comenzado a trabajar desde la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires para armar una serie de documentos curriculares. Aun resulta muy insipiente la iniciativa. Así mismo, desde otras Direcciones gubernamentales, y cómo producto de la ley nacional de Educación Sexual Integral, y/o en consecuencia con sus leyes jurisdiccionales se han producido también “aportes curriculares” para la inclusión de la sexualidad a la escuela. Este entramado, tal como lo señalan Ortmann y Baez resulta complejo cuando los puentes entre equipos curriculares no se enlazan dejando en mano de la voluntad de los y las docentes la generación de intersecciones. La multiplicidad de la trama ha permitido variopintas experiencias, sin embargo a la hora de observar la inclusión de la sexualidad en el aula y en particular, en estas dos asignaturas, los recorridos construyen nuevas circunscripciones.

Biología se ha constituido como el espacio privilegiado para el abordaje de “una sexualidad sana y responsable”. Como decimos más arriba, tradicionalmente la perspectiva hegemónica de la educación sexual considera que para abordar las cuestiones de la sexualidad es preciso estudiar la anatomía y la fisiología de la reproducción. Esta asociación de la sexualidad con la reproducción y en particular con los órganos genitales- o “aparatos sexuales”- es lo que otorga legitimidad a esta área más científica y objetiva de la currícula escolar por la supuesta objetividad que propone en relación al cuerpo y a la salud. Esta mirada biomédica deja entrever la idea

subyacente de que existe un conocimiento válido y científicamente comprobado en relación a la sexualidad. Conocimiento que sólo posee el adulto especialista, aplicable a todos y todas, en todo contexto, sin necesidad de utilizar las experiencias y conocimientos de los y las estudiantes.

Siguiendo con la misma posición epistemológica, podemos decir que uno de los supuestos de la enseñanza de la sexualidad en la Biología y, en particular, de la Educación para la salud, es que las persona modificarán sus comportamientos a la luz de los conocimientos que se transmitan – supuesto ampliamente discutido por las prácticas sociales en relación con la sexualidad. También se recurre a un lenguaje científico que permite poner un nombre “neutral” a órganos o funciones en absoluto neutrales desde el punto de vista emocional, ni para estudiantes ni para docentes. En esta misma dirección, se supone que existen preguntas “de opinión” como opuestas a las preguntas “académicas” y que es necesario distinguirlas con nitidez para asegurar, nuevamente, la neutralidad que, en este caso, tiende a sostener una visión positivista del conocimiento que pretende ignorar su dimensión política y ética.

Citando a Morgade y D. Villa podemos decir que en este enfoque se articula otro de los supuestos de la enseñanza y del aprendizaje: la propia experiencia no solamente no es fuente de saber sino que, en ocasiones, puede ser un obstáculo mientras que en otras entra como mera “ilustración” de un principio formulado sistemáticamente en un libro.

Es característico de la disciplina en general la invisibilización de las subjetividades en el aula aún cuando cada una de ellas construya un “sujeto” propio del saber. Tanto si hablamos de anatomía, como de otros contenidos clásicos de la materia, se espera desde las y los docentes y estudiantes cierta rigurosidad y neutralidad característica de las ciencias “duras”. Es dentro de este marco que abrimos la pregunta ¿Es posible abordar los mismos contenidos desde una perspectiva de género sin problematizar esta demanda de objetividad? ¿Y qué sucede cuando se trata de unidades temáticas que no refieren a la sexualidad explícitamente, sino en temas como Evolución humana, al cuál nos referimos en este estudio de caso?

Bajo otro calidoscopio se organiza el campo de la Lengua y Literatura, sin hacer aquí una indagación exhaustiva⁷, hemos observado que sus fronteras disciplinares han resultado más permeables y porosas. Tomando como referencia el “Giro Lingüístico”,

⁷ Actualmente se están indagando diversos modelos de inclusión de la sexualidad en este espacio curricular, por cuestiones temporales del proceso de investigar no se ha podido incluir en este artículo con detalle.

encontramos que sus supuestos se han filtrado en la selección de contenidos a enseñar disputando el campo al clásico canon disciplinar. Una asignatura marcada por la “gramática, la escritura, la novela” comienza a ser campo de debate con la llegada del “sujeto y sus prácticas del lenguajes”. Este cambio en la concepción del sujeto en la disciplina abre el diálogo a desarrollos de otros estudios, tales como los Estudios de Género. Podríamos pensar entonces, que esta disciplina presenta “oraciones” donde el desafío es “la adjetivación”: no se trata solo de un sujeto que participa del mundo mediante el habla, sino también un sujeto sexuado, inmerso en un mundo patriarcal, heteronormativo y sexista.

En este marco hemos focalizando la mirada en las voces y cuerpos juveniles. Qué acontece en el aula cuando la asignatura que se cursa propone incluir temáticas que abordan las sexualidades, qué despliegues se propician desde las voces de los y las estudiantes, son algunas de las preguntas que organizaron nuestra indagación.

A partir de nuestros registros de clases, identificamos -sin ser exhaustivas- tres “rupturas” o núcleos críticos que aparecen a partir de la inclusión de la perspectiva de género. Si bien comprendemos las diferencias entre las materias Lengua y Literatura , y Biología, dictadas en diferentes instituciones, nos atrevemos a delinear los siguientes ejes de análisis poniendo el foco en lo que sucede con las y los estudiantes.

a. Nuevas explicaciones escolares: experiencias, palabras y cuerpos en el centro

Desde la propuesta pedagógica aparece una fuerte apelación a poner el contenido a trabajar en relación con la experiencia cotidiana de los y las estudiantes. Consignas del estilo: “Tarea para mañana: ejemplos nuestros, de hoy, del pasado, en los que uno utilice la justificación es natural, es cultural, es por instinto, es así por Naturaleza.” (tomada de una clase de “evolución humana”) resultan una estrategia a la que varias veces se recurre por las docentes de ambos espacios curriculares.

Esta demanda por parte de las docentes comienza a encontrar su correlato en los y las estudiantes, quienes inscriben en el relato del contenido una narración personal que adquiere distintos sentidos. En ocasiones ese nuevo contenido brinda una explicación respecto de las condiciones propias. Resulta no poco menor, tal hecho, y esto queda connotado con la sorpresa de algunas de las expresiones recogidas:

Un ejemplo que traemos es una escena de la clase de biología, en la que se explicó la idea del dimorfismo sexual entre homínidos y las formas de diferenciar los cuerpos entre hombres y mujeres. La profesora, que es muy alta, se puso de ejemplo: “si tuviesen que guiarse por los parámetros médicos yo sería un hombre!” Frente a esto un

alumno contestó parándose “y yo sería una mujer!”. Instantes después, una alumna se enderezó y exclamó “Yo no tengo tetas!” Ante este emergente, la profesora comentó sobre la enorme diversidad existente de cuerpos humanos y la forma en que la medicina clasifica, califica y jerarquiza estas diferencias. Ante una pequeña descripción de la categoría Intersex, una alumna comentó “como yo” .

De esta manera, estas materias que habitualmente explican un objeto abstracto des-historizado, encuentra anclajes concretos, rompiendo la matriz típica del contenido escolar. Otro aspecto que se rompe, proviene de develar contenidos que no sólo son de carácter racional. Incorporar las experiencias, es también incorporar contenidos sentimentales, emocionales, irracionales que al mismo tiempo no presentan el mismo estatus lógico. Es decir es un corpus de conocimientos donde pueden coexistir contradicciones, sentires opuestos, paradojas.

Siguiendo con ejemplos de casos, en una clase de Lengua la profesora comenzó hablando de “estereotipos”, en ese marco una estudiante le comentó: “Mi hermano la encontró a mi cuñada con el otro hombre el fin de semana, estábamos haciendo masa. Y viene mi primo y fui y empecé a patear la puerta, “Salí, salí”, y el “este es problema mío y de ella”. Frente a este relato, la profesora sigue: “Estaba diciendo que la infidelidad puede ser de los dos, si una mujer encuentra a su marido también se vuelve loca. Estamos viendo casos...”. La misma estudiante prosiguió: “Hay un montón de tipos que cagan a palos a la mujer porque no cocina bien, porque la ropa...”

No se trata solamente del contenido “estereotipos y violencia” el que allí se pone en juego. Una lectura de la escena también nos abre un abanico insospechado de sentires y paradojas. ¿Qué se hace allí? ¿Se lo denuncia? ¿Qué implica aquella denuncia? Una serie de interrogantes se despliega para quienes son parte de la escena, y que son comentados informalmente en el recreo.

Los cuerpos aparecen en el aula, y palabras poco habituales también. El cuerpo violentado, golpeado, el cuerpo que no cumple con los regímenes anatómicos modernos, por ejemplo. Parecería que incluir la perspectiva de género en estas dos materias, abre un espacio donde la dimensión corporal, sentimental adquiere una nueva textura.

b. Intersecciones: de la desigualdad a las desigualdades.

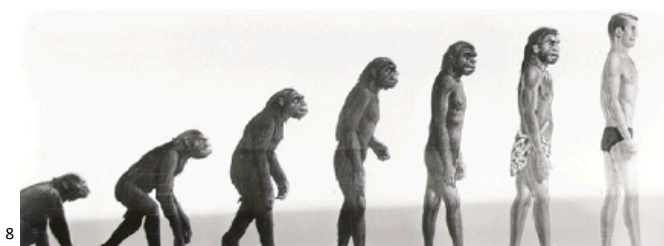
Incluir la perspectiva de género desde la propuesta áulica convocó a ampliar la noción de desigualdad, pluralizando los vectores que dan cuenta de ella. La puesta en el

centro de las experiencias, los cuerpos y las palabras abre un nuevo tamiz para comprender las diferencias, y con ello las desigualdades.

La profesora de Biología se propone abordar la unidad de “evolución humana” desde una perspectiva de género, para ello inicia una actividad mostrándole a los/as estudiantes una imagen sobre la evolución⁸. Se trata de la representación clásica de la evolución como una secuencia del chimpancé que camina hacia adelante, hasta enderezarse como un hombre moderno. La profesora pregunta entonces, cuáles son las críticas a la representación del evolucionismo. Algunas respuestas: “No hay mujeres” “No hay niños” “El primer hombre que aparece es blanco. Hubo no solo una especie al mismo tiempo. No nos paramos de a poco, era bípedo desde el principio, no como los últimos”. La profesora finalmente recordó: “Falta una sola! Que no descendemos del mono!”. De esta forma aparecen en las voces de los y las estudiantes la visibilización de quienes no están: y no solo se aparecen nociones respecto de los sexos representados, sino también de las edades y de las etnias privilegiadas en tal representación.

Desde una propuesta didáctica que invita a la desnaturalización de una imagen ya instaurada socialmente se da cuenta de la existencia de no una, sino varias formas de desigualdades que atraviesan la construcción social del conocimiento. En este caso, la construcción social de la evolución. Y el lugar central que ocupa el hombre blanco adulto en el ideario de humanidad. Por contraposición, las mujeres, los niños y niñas, ancianos y ancianas, y el resto de las culturas no europeas que habitan el planeta aparecen relegadas en un segundo plano, así como también las personas que pertenecen a una clase socioeconómica vulnerable.

En palabras de la profesora, “el objetivo no es que vean sólo la opresión hacia las mujeres, sino hacia otras formas de desigualdad”. Este es un eje central en los cambios que habilita la reflexión sobre las relaciones de género para pensar un abordaje alternativo al tradicional. Primero se debe entender el vínculo entre el saber y el poder para luego poder desterrar los modos en que el saber científico aparece atravesado de manera permanente por modos diversos de opresiones.



8

En el caso de Lengua, vemos aquí un caso que da cuenta de una forma válida de abordaje. Transcribimos el siguiente diálogo:

Profesora: “Otra palabra que tienen que saber es europeocentrismo. Yo no sé nada de África, Asia.”

Alumna: “Oceanía”

Profesora: “Oceanía! Ni lo conozco”

Alumna: “En Francia... lo más lindo eran las gordas”

La profesora escribe en el pizarrón: “Europeocentrismo: Europa como centro de la cultura. Etnocentrismo: es considerar una etnia como modelo”. Comenta un ejemplo comparativo sobre los sentidos del Arte (europeo) y la artesanía

Alumno: “y nosotros que pito tocamos?”

El estudio de las interacciones entre clase social, etnia y género, implica entender las dimensiones identitarias en un sistema de sexo-género donde el género se entrelaza como componente determinante de la estructura social. Implica entender a las relaciones sexuales como relaciones sociales y como tales mediadas por relaciones de poder en permanente cambio.

c. Disciplinas en jaque

Por otra parte, esta apertura a la pluralización de las desigualdades, despliega tensiones dentro de cada una de estas asignaturas al poner en “jaque” el recorte disciplinar. El contenido específico adquiere nuevas tonalidades, y así por ejemplo la clase de lengua aborda la noción de “eurocentrismo”. Estas tonalidades son expresadas por los y las estudiantes. Un estudiante le comenta en el hall de entrada a la Biblioteca a una de las investigadoras: “La duda de donde termina la biología y empieza la sociología... la duda me vino cuando vimos Evolución Humana” (el año anterior con la misma profesora).

Resulta notorio, también, que estas interpelaciones prevalecen mayormente en Biología. Lengua y Literatura parecería ser un espacio curricular “más permeable”. En reiteradas ocasiones la profesora comentó lo complejo que le resulta proponer temas relacionados al género y a las sexualidades sin que los y las estudiantes les reclamen: “Pero que tiene que ver esto con la biología!!”

¿En qué medida son válidos los conceptos, metodologías, etc que utilizan las distintas disciplinas? ¿Qué cambios deberían realizarse al incluir una óptica de género? Esta es la reflexión que trae una necesaria revisión epistemológica. Que los y las estudiantes comiencen por problematizar las fuentes del curriculum y la variedad de formas de aplicarlo es un objetivo de la ruptura que observamos.

La noción de transversalidad de la sexualidad en todos los niveles, en todos los programas, de cuenta del desafío que implica adaptar el curriculum si perder su especificidad, ni convertirse en una mera historización del lugar y los procesos que vivieron la mujeres en relación a la materia en particular. Y pensar en estos límites nos lleva a preguntarnos qué contenidos debemos garantizar ¿Qué objetivo es prioritario? En palabras de una de las profesoras “ Yo puedo evaluar lo que un alumno aprendió o no de las adaptaciones de los homínidos, pero no puedo evaluar cuan machista es!”

Interrogantes finales

En este trabajo nos propusimos presentar una serie de resultados que el equipo de investigación viene desarrollando desde el 2004. Tras una presentación del contexto donde se produce este trabajo, y cómo la emergencia de una ley específica tensiona el campo educativo en general y las aulas en particular, desplegamos una serie de preguntas respecto de cómo se introduce la perspectiva de género en los campos disciplinares escolares y qué sucede allí con los y las estudiantes.

Desde una mirada adulto-céntrica, los estudios sobre la construcción curricular ha fijado su mirada en los/as docentes como actores centrales de dicho proceso. Sin desconocer a dichos actores, en este trabajo nos propusimos focalizar la mirada en los y las jóvenes.

Fijando la mirada en las tensiones que se generan en los campos disciplinares, en las dudas e incertidumbres que surgen entre las docentes y los/as estudiantes que participan del proyecto podemos esbozar una serie de anticipaciones que sospechamos trascienden los contenidos vinculados a las sexualidades.

Hablar de los cuerpos sexuados en la escuela implicar una serie de operaciones. Seleccionar, tal vez es la primera de ellas. Qué contenidos son pertinentes a la materia, es una pregunta que no solo se realizan los docentes (¿Enseño Biología si enseño derechos?), sino también los y las estudiantes. Así la selección que inicialmente realizan los/as docentes, son redefinidas e interpeladas de los/as estudiantes. Qué orden darle a esos contenidos, reviste un segundo momento que no necesariamente es lineal, según el trabajo de campo podemos entrever que la emergencia de los cuerpos, las experiencias y las palabras de los y las estudiantes los caminos se trastocan en laberintos que el docente no domina “hasta el final”. Por último, tras la proliferación de secuencias cómo evaluar aquello que se enseña, recobra un especial tinte. ¿Se puede evaluar “la apropiación de la perspectiva de género? ¿es un conocimiento “medible” en una

evaluación?, y así mismo, ¿aquello que no se evalúa que estatus tiene en la matriz escolar?

Hablar de los cuerpos sexuados, implica reconocernos también como sujetos con cuerpos sexuados reconociendo una dimensión erótica en el vínculo que se despliega entre quien enseña, quien aprende y el contenido puesto en juego.

Hablar de los cuerpos sexuados nos convoca también a revisar nuestras gramáticas, las palabras tradicionales, a las palabras escolares y a las palabras vinculadas a la sexualidad. ¿Cómo hablar de sexualidad en el aula si su lenguaje es “guarango”, “soez”, “ordinario”?

Bibliografía

Baez, J (2011) Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de una misma y de lxs otrxs”. En Actas: II Jornadas de Investigadores en formación en Educación. 29 y 30 de noviembre de 2010. (ed 2011). IICE, FFyL, UBA.

Baez, J y Díaz Villa, G (2006). “En la escuela no tenemos la confianza”: ¿qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?”; en actas VIII Jornadas de Historia de la mujeres y III Congreso Iberoamericano de Género.

Baez, J. (2010) Abismos Injustos. Acerca de la distancia entre chicos-as y adultos-as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media En: Patricia Morey y Adriana Boria (comp) "Teoría social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser". Catálogos. Buenos Aires.

Epstein, D; Johnson, R (1998). Schooling sexualities. Buckingham: Open University

Fine, M (1999) En: Géneros Prófugos, Feminismo y educación. Marisa Belausteguigoitia, Araceli Mingo / Ellen Jordan. Paidós

Lopes Louro, G (organiz, 1999). Trad: Tomaz Tadeu da Silva : O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade. Auténtica: Belo Horizonte.

Morgade, G (2001). “¿Existe el cuerpo ... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”, en Revista Ensayos y Experiencias Año 7 N° 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L, 2001.

Morgade, G (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media” En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Número 24.

Morgade, G (coord.)(2011) Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones Buenos Aires.

Morgade, G Y Alonso, G. (2008) Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Wainerman, C, Di virgilio, M y Chami, N (2008). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires: Manantial-UNFPA

Bonder, Gloria (1998) Género y subjetividad. Avatares de una relación no evidente. En: “Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas”. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.