

Paula Fainsod - [paulafainsod@yahoo.com.ar](mailto:paulafainsod@yahoo.com.ar) - FFyL-UBA

Catalina González del Cerro - [catalinagc@gmail.com](mailto:catalinagc@gmail.com) - UBA-CONICET

Susana Zattara - [mariasusaz@gmail.com](mailto:mariasusaz@gmail.com) -FFyL-UBA

Mesa 11- Géneros, sexualidades y educación en América latina

Título de la ponencia: **Desarrollos curriculares con perspectiva de género en la escuela media: aportes desde una investigación acción.**

### **Resumen**

En el presente artículo analizaremos algunos episodios de clases observadas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del proyecto UBACYT: “Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género” con sede en el IICE, de Filosofía y Letras de la UBA. Presentaremos algunas líneas de investigación y avances de dicho proyecto, tendiente a elaborar desarrollos curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, conjuntamente con equipos docentes en cuatro áreas (Formación ética y ciudadana; Historia; Biología/Educación para la Salud y Lengua). En este sentido, se trata de acompañar experiencias y reconstruir el contenido de cada uno de los espacios curriculares seleccionados transversalizando la perspectiva de género y sexualidades, entre otros propósitos.

En este trabajo recuperaremos algunos aspectos del desarrollo curricular en acción. Es decir que indagaremos la perspectiva de quienes estamos implicadxs en sus diferentes instancias (planificación, desarrollo y evaluación). Focalizaremos en la concepción de “conocimiento escolar”, como una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber. En las clases observadas existe una intención explícita de identificar las desigualdades de género. En este sentido nos preguntamos ¿Cómo pueden expresarse y pensarse estas desigualdades allí donde existe un enfoque curricular direccionado a abordar los contenidos de las asignaturas desde una perspectiva de género?

**Medios auxiliares que necesita para la presentación:** cañón

El trabajo que presentamos expone algunos primeros resultados en torno a una experiencia de investigación-acción desarrollada desde la FFyL-UBA tendientes a indagar los modos de transversalización la perspectiva de género y sexualidades en diferentes espacios curriculares de la enseñanza media.

Dicha experiencia se enmarca en el proyecto "Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género"\*. El proyecto se propone continuar una línea de investigación desarrollada por el equipo, tendiendo a elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuada, conjuntamente con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. Entre los objetivos del proyecto, aparecen 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); la reconstrucción del contenido de cada uno de los espacios curriculares seleccionados transversalizando la perspectiva de género y sexualidades; la reconstrucción de las visiones/ representaciones de lxs docentes, tutorxs y equipos directivos respecto de los modos juveniles de habitar el cuerpo sexuada antes y después de las experiencias.

El enfoque metodológico de la investigación en la cual este trabajo se despliega pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en <sup>1</sup>profundidad. Se nutre de la tradición originada en la "grounded theory" y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía y en la investigación acción participante. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo recuperar la perspectiva y la experiencia de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

Este trabajo de investigación se inscribe en un contexto legal significativo: desde el año 2006, a partir de la sanción de la Ley 26.150, se establece que en todas las escuelas del país, en todos los niveles, debe dictarse educación sexual. Son dos las

---

<sup>1</sup> Programa UBACYT dirigido por la Dra. Graciela Morgade. Integrantes: Paula Fainsod, Susana Zattara, Catalina González del Cerro, Jesica Baez, Gabi Diaz Villa, Cecilia Ortmann, Graciela Raele, Andres Malizia. Facultad de Filosofía y Letra, UBA

particularidades de la ley que nos importan retomar aquí: Dictamina que debe enseñarse una noción de sexualidad integral, con perspectiva de género y de derechos humanos, (no reduciéndola a la dimensión biológica) y que debe darse de modo transversal a los espacios curriculares (sin reducir su abordaje a un espacio de taller dictado por especialistas externos)

Investigaciones previas elaboradas por este mismo equipo, dan cuenta de que si bien en las escuelas aparece una preocupación institucional por la “educación sexual integral”, vemos que hasta el momento las estrategias concretas para articular las experiencias escolares de abordaje de temas de sexualidad suelen ser a partir de intereses personales de las/os docentes de las distintas instancias curriculares, más que decisiones institucionales. También vemos que a nivel individual, la ley permitió una “desclandestinización” (Díaz Villa, 2012) del trabajo pedagógico por parte de docentes que ya venían asumiendo la tarea en sus disciplinas, pero que el marco legal habilitó su visibilización y legitimó sus preocupaciones en torno a una educación sexual crítica.

En esta oportunidad se comparten algunas reflexiones vinculadas a la experiencia desarrollada en tres espacios curriculares: Formación ética y ciudadana, biología y educación para la salud. Se analiza una propuesta curricular específica en acción, es decir, se trata de recuperar tanto en su proceso de planificación, desarrollo y evaluación la perspectiva de quienes estamos implicadxs en éstas instancias.

Focalizaremos en la concepción de “conocimiento escolar”, como una expresión de las formas tradicionales (patriarcales) de construcción y división del saber. Consideramos que en las escuelas permanentemente se está educando en sexualidad, ya que aparecen de modo implícito o explícito discursos hegemónicos sobre lo que se espera de varones y mujeres, sobre sus deseos y comportamientos sexuales, y sus modos de ser y estar. Sin embargo, estos casos con los que trabajamos comparten una intención explícita por parte de las docentes de identificar las injusticias que genera una sociedad dominada por los valores masculinos y heterosexuales. En este sentido nos preguntamos ¿Cómo pueden expresarse y pensarse estas desigualdades allí donde existe un enfoque curricular direccionado a abordar los contenidos de las asignaturas desde una perspectiva crítica de género?

- Biología

Para esta área trabajamos en conjunto con M., profesora de Biología y de Educación para la Salud en una escuela media del barrio de Palermo, Capital Federal, en 3er año. El trabajo es el resultado de una serie de interrogantes y tensiones que la profesora titular identifica a partir de su trayectoria como docente del área hace casi 30 años, con más de 20 en esta escuela, 9 años como referente escolar del Programa de Retención Escolar de Alumnas embarazadas, alumnas madres y alumnos padres, y toda una vida de pensamiento crítico que supo devenir feminista. Este revisitar el contenido, año tras año, se hace visible en la cantidad de recursos con los que la profesora cuenta, en la posibilidad de anticipar los obstáculos y las resistencias que el contenido puede presentar, en el abanico de actividades realizadas.

Un primer punto a analizar es el lugar institucional de la asignatura Biología en relación al abordaje de la educación sexual integral. Es usual que en las escuelas, aún hoy y luego de varios años de sancionada la Ley ESI, se siga vinculando “el tema de la sexualidad” al área de ciencias naturales, biología o –más recientemente- educación para la salud. Ejemplos de esto son las persistentes derivaciones de los materiales o proyectos que llegan desde el ministerio u organizaciones o de los “casos” de estudiantes a lxs profesores de ésta área. Es muy frecuente escuchar que para que la sexualidad sea tomada “seriamente” frente a lxs jóvenes estudiantes, debe dictarse bajo la rigurosidad y objetividad que garantizan las ciencias duras. Desde esta óptica, Biología es la asignatura que más argumentos científicos puede brindarnos frente a la incertidumbre y las emociones que habilita el abordaje explícito de la sexualidad.

A su vez, esta asociación directa está sumamente influenciada por el enfoque biomédico con el que generalmente se concibe la “educación sexual” en el imaginario social. El núcleo de esta tradición radica en vincular la sexualidad con un fin meramente reproductivo, reduciéndola a la genitalidad, al “aparato reproductivo” y las funciones de sus partes y al coito heterosexual. Este enfoque adquiere una gran presencia en los programas educativos a partir de la pandemia del HIV-SIDA y/o de la creciente visibilización del embarazo adolescente en las escuelas. Desde este modelo se suelen abordar los aspectos relacionados a la sexualidad poniendo el eje en los “efectos” no deseados de la sexualidad, en las amenazas de las enfermedades que pueden contraerse

debido a un incorrecto cuidado en las relaciones genitales. En este sentido, pone el énfasis en las “amenazas” y “riesgos” que se corren por perseguir una vida sexual y genital placentera. Así, la sexualidad aparece cómo algo de lo que hay que prevenir.

Frente a este escenario, la docente reconoce como una conquista que la ley incorpore una visión integral de la sexualidad y transversal a todas las áreas, de modo de evitar que se reduzca al aspecto reproductivo y preventivo. Sin embargo plantea que este lugar de autoridad epistemológica que suelen ocupar lxs docentes del área en la institución, en tanto “especialistas”, puede entenderse tanto como un peligro como también una oportunidad.

Por un lado, se corre el riesgo de legitimar mitos o ubicar bajo lo “científicamente comprobado” clasificaciones arbitrarias acerca de “lo natural”. Si se persiste en utilizar los términos de naturaleza y normalidad como intercambiables a la hora de dictar un contenido de la materia, es probable que se confunda también “diversidad” con “monstruosidad”. Pero por otro lado, la asignatura se presenta como una gran oportunidad para instalar nuevos espacios, preguntas o miradas sobre la sexualidad. Lxs docentes de esta área corren con ventaja al momento de proponer talleres, charlas, consultorías. Pero sobretodo, su legitimidad se plantea como un desafío a la hora de problematizar las diferencias y así despatologizarlas. Si bien es cierto que hay cuerpos que tienen mas padecimientos que otros y que se pueden alivianar por herramientas medicas, es fundamental el abordaje socioeconómico y cultural de aquellos.

Así, la responsabilidad de abordar una educación sexual con una visión integral de la sexualidad implica un desafío para la asignatura Biología que antes no tenía: trabajar contenidos éticos y habilitar la posibilidad de la incertidumbre, o por lo menos, tensionarla al máximo. Este desafío aparece al momento de abordar uno de los contenidos que, si bien están en muchos programas, se suele desestimar: La historia de la investigación científica, que abre la posibilidad de abordar críticamente la ciencia, desmitificando la imagen de “científico neutral”. Por ejemplo, la categoría raza humana no tiene asidero en la genética u otros criterios que haya establecido la ciencia actual, pero si lo tuviese, la pregunta para guiar su enseñanza podría centrarse en la justificación o no de las prácticas injustas y desiguales entre humanxs.

Un eje central para abordar estas asignaturas desde una perspectiva de género es

poder problematizar la propia construcción de la ciencia, partiendo de una crítica al determinismo biológico. Nos referimos a una crítica que pueda dar cuenta no sólo de las relaciones de poder entre varones y mujeres, si no también entre clases sociales, grupos culturales, generaciones, etc. Tanto el racismo, el machismo y la homofobia - muy presentes en la historia de la actividad científica- utilizan frecuentemente argumentos anclados en determinismos biológicos, que además de ser muchas veces falsos, sirven para legitimar desde violencias cotidianas hasta crímenes atroces. El carácter sesgado de las nociones de “verdad”, “objetividad”, “neutralidad”, “valores” o “poder” en la ciencia tradicional positivista fueron ampliamente denunciadas por la epistemología de inspiración feminista(Pacheco Ladrón de Guevara, 2010) .

Resulta indispensable por lo tanto que sean los mismos espacios curriculares que estudian La ciencia y La naturaleza los mayores responsables de indagar en los efectos de su conceptualización y los problemas que trae aparejado la división-siempre problemática- entre naturaleza y cultura.

Ahondemos entonces en algunas estrategias que elaboró la docente para incorporar la perspectiva de género en Biología. Por un lado vamos a agudizar la mirada sobre aquellos contenidos tradicionales de la disciplina (que habilitan su asociación directa con la educación sexual), como lo es el abordaje de la anatomía humana, reproducción y anticoncepción. Por otro lado nos interesa reflexionar sobre aquellos temas que parecerían estar ajenos a las problemáticas de género y sexualidad, como son: Seres vivo, Evolución y proceso de hominización.

Comenzemos por decir que el cuerpo humano es un terreno de disputa teórica, epistemológica y política. En relación al campo pedagógico, podemos dar cuenta, luego de varios estudios sobre sexualidad y curriculum oculto (Lopes Louro), que los cuerpos de estudiantes - y docentes- son educados permanentemente, si bien habitualmente pensemos que en la escuela se enseña a pensar, como si la experiencia escolar sólo implicase la cabeza. Y cuando explícitamente se enseña sobre “El cuerpo humano” éste aparece como un objeto, plausible de ser disociado del verdadero "ser" -la razón o el alma, y sobre el cual se espera que se ejerza el control sobre la materia corpórea y sus siempre sospechosos impulsos. Existen numeroso trabajos académicos que analizan el predominio del racionalismo y el dualismo en la construcción moderna de los cuerpos, y

los modos en que se disciplinan mediante técnicas productivas, cuerpos dóciles y útiles (Foucault), especialmente en las instituciones educativas. Podemos pensar en la láminas escolares y la imagen, fija, fragmentada, esteril que proyectan.

En las clases de M, el cuerpo es presentado “no como una materialidad, sino como materialización”, dando cuenta de su carácter dinámico y habilitando la posibilidad de pensar en identidades nómadas. En este sentido, visualiza el riesgo de reducir la enseñanza sobre la corporalidad a la salud reproductiva. Sin embargo, al momento de trabajar este tema específico con sus estudiantes, ensaya algunas actividades interpeladoras. Por ejemplo les pide que caractericen la reproducción humana comparándola con otros mamíferos. Algunas diferencias, identificadas por lxs adolescentes son: Puede haber fecundación tanto interna como externa (fecundación asistida), no existen cortejos heredados (si no que cambian entre cultural e incluso entre generaciones), no hay período de celo, existen nacimientos vaginales o por cesárea, interviene la medicina en el proceso, podemos decidir tener hijxs o no. Si el tema que se está enseñando se refiere a las hormonas, se aclara que éstas no tienen en si mismas géneros. Si bien se sabe que todas las personas tenemos dosis de testosterona y estrógeno, se las suele nombrar como femeninas o masculinas. Se ve entonces que el lenguaje que se usa en anatomía no es neutral. Por ejemplo, el hecho de que en general no esto nombrado o señalado el clítoris, y la particularidad de que no tiene otra función más que la de dar placer. También podemos preguntarnos si se esconden estereotipos de género en el modo de describir la fecundación ¿Es el espermatozoide el agente activo y penetrante, y el óvulo vacío y pasivo?

En relación a los métodos anticonceptivos, la docente relata cómo lxs alumnos, varones y mujeres, naturalizan que sea el cuerpo de la mujer el que debe/puede sufrir intervenciones más o menos invasivas – cómo puede ser el uso de diú, la absorción de grandes cantidades de hormonas en las pastillas, el alto grado de medicalización del parto, entre otras – mientras que la explicación de una vasectomía, por ejemplo, puede generar revuelo y expresiones de impresión entre lxs estudiantes. Por último, si bien cada vez resulta mas habitual que docentes y estudiantes cuestionen el lugar desigual que ocupamos varones y mujeres al momento de decidir sobre cómo y cuando utilizar métodos de prevención de embarazos e infecciones, persisten posiciones que vinculan al

género con ciertas actitudes sexuales esperables.

Ahora bien ¿Cómo abordar desde un enfoque crítico temas de la materia que “no tienen que ver” con sexualidad o género? Un objetivo de la asignatura en nivel medio es que lxs estudiantes comprendan la teoría de la evolución y el proceso de hominización. Existe una imagen conocida de la evolución representada por una fila de individuos caminando, desde un chimpance hasta un hombre moderno. Ahora bien, esta imagen conduce a varios errores o intereses ideológicos que si no se problematizan, puede resultar difícil luego desaprender. Quien representa a la humanidad es un hombre y no una mujer. Es adulto y es blanco ¿Por que si sabemos que el primer homínido fue negro seguimos trabajando con una imagen que no lo muestra? A su vez, hay dos errores conceptuales: nunca hubo solo una especie si no varias al mismo tiempo, y no descendemos del mono (o chimpancé) si no que compartimos con ellos un antepasado común.

Otro objetivo de la planificación fue el de diferenciar evolución de la idea de progreso. Concebir los cambios anatómicos y fisiológicos que van adquiriendo lxs homínidxs como “necesarios” para llegar a ser lo que somos hoy es sostener una mirada Lamarkiana de la evolución, que consiste en explicar las adaptaciones como transmisión lineal de los cambios de una sola generación a las venideras, en pos de un destino: la forma de vida civilizada occidental urbana capitalista, etc. Dicha lógica justifica la jerarquización de formas de vida según estén más o menos cercanas al ideal de progreso, o en términos clásicos más o menos primitivos. Aquí aparece por un lado, las consecuencias de considerar que la naturaleza está al servicio de “el hombre” y por el otro lado, el peligro de justificar diversas formas de discriminación, como es son el machismo y el racismo.

También es pertinente el análisis crítico de los modos en que es representada la vida cotidiana de lxs antiguos homínidxs. Es recurrente encontrar películas o imágenes donde se mantengan las normas sociales actuales, como lo son los roles asignados a varones y mujeres en la subsistencia, la maternidad instintiva, el amor romántico, la familia monogámica heterosexual, etc. Pregunta de trabajo práctico ¿Que información puede darnos los fósiles sobre estos comportamientos? Nuevamente, la ciencia sesgada por un mirada actual acerca del pasado.

Una estrategia que utiliza la docente es retomar los comportamientos de los monos bonobos, tan cercanos filogenéticamente a la especie humana como los chimpancés comunes, pero que se caracterizan por su “cultura matriarcal”, y convivencia pacífica, y el papel preponderante de la actividad sexual en su sociedad. De esta forma, se muestra cómo se puede elegir con cuál especie comparar en función del comportamiento que se desee (o no) naturalizar y justificar como inherente a la “naturaleza humana”, cómo por ejemplo, la violencia en la resolución de conflictos que aparece marcado en los chimpancés. La intención es deconstruir con lxs estudiantes la falaz conclusión: “si un comportamiento existe en chimpancés y en humanos, ese comportamiento debió estar en el antepasado común, ergo es “natural”.

Otro caso de selección intencionada de los contraejemplos son los referidos a la enseñanza del mundo animal y las clasificaciones- arbitrarias y no naturales- de la propia naturaleza. Lagartijas que son todas hembras, peces payasos que pueden tornarse hembras, cortejos entre dos machos de la misma especie...existen organismos con genes que permiten cambiar de sexo y otros que se reproducen por mecanismos que nos pueden resultar fascinantes. La diversidad en el mundo de los seres vivos no se deja encasillar tan fácilmente y demuestra a lxs alumnxs la variabilidad y las múltiples posibilidades de existencia que conocemos (y todas las que aún no).

- Educación para la Salud

A continuación se comparten reflexiones e interrogantes surgidos de la experiencia desarrollada en un curso de 5<sup>a</sup> año de una escuela media de la CABA durante el año lectivo de 2013. A lo largo del proceso de investigación se han planificado, desarrollado y observado las clases en función de contenidos propuestos por la docente en el programa de la asignatura. La profesora a cargo de este espacio es la docente con quien ya trabajábamos en Biología y en la misma escuela media ya referida.

La asignatura Educación para la Salud, a diferencia de Biología, que tiene larga trayectoria en temas “conocidos”, se enfrenta con la tarea nada sencilla de elaborar un programa con fronteras disciplinares más difusas y que a su vez habilita la instancia de preguntas relacionadas a la propia experiencia, pero, en general con una carga horaria mucho menor. Esta asignatura está muy emparentada con biología y muchas veces es

el/la misma docentes quien ocupa ambos cargos.

Al iniciar el proceso de trabajo en este espacio, la docente planteó la necesidad de comenzar por repensar la propuesta de contenidos en su totalidad. Esta demanda surge, en parte, por el interés de reflexionar sobre el espacio tal como venía planteándose hasta ese momento y en segunda instancia -pero vinculada con la anterior- por la preocupación de la docente por una reforma curricular que implicaría una futura exclusión de esta materia para la orientación y que deje de dictarse. Esto lleva a la docente a valorar especialmente el proceso emprendido.

M. visualiza esta situación como la oportunidad de potenciar la construcción de una propuesta más cercana a sus intereses, a las necesidades e intereses de lxs alumnxs, como así también como un modo de cerrar -en forma impuesta- una etapa dejando un aporte para los desarrollos curriculares en esta materia. Esta situación no nos parece menor en tanto supone un posicionamiento diferencial entre dictar en una materia los contenidos que tengo que dar desde un criterio heterónimo a un criterio autónomo donde la decisión acerca del programa surge de la revalorización y centralidad del contexto de producción del conocimiento, de la experiencia propia y de quienes están implicadxs en ese proceso. De alguna manera, esta situación se vincula con lo que Meinardi (2008) propone como conocimiento profesional deseable, caracterizado por estar epistemológicamente diferenciado en tanto “resulta de la elaboración e integración de diferentes saberes; es un conocimiento que contiene determinadas actitudes y valores encaminados a la transformación escolar y profesional”

La primera etapa del trabajo consistió en revisar los contenidos que conformaban el programa de la materia tal como se venían dictando hasta ese momento. Cabe mencionar que este programa mantiene un diálogo con el diseño curricular, aunque no vis a vis, dada la libertad de cátedra y las realidades institucionales que conllevan reconfiguraciones. Esta primera revisión nos llevó a reflexionar conjuntamente respecto de los paradigmas vigentes en el campo de la EPS, la perspectiva que toma el diseño curricular y qué implicaría plantear un programa de contenidos en EPS con perspectiva de género.

En consonancia con lo planteado en referencia al paradigma hegemónico en el abordaje de la biología en la escuela media, la perspectiva que prima en los diseños

curriculares vinculados al espacio de Educación para la salud también se encuentra permeado por el Modelo Médico Hegemónico. De acuerdo a los aportes de Menéndez (1999), este modelo tendría los siguientes rasgos: biologicista, positivista, a-histórico, individualista, de orientación curativa, relación asimétrica médico-paciente. Este modelo se enlaza en los espacios de EPS a la perspectiva integral de la salud. Desde este último paradigma la salud se entiende como un estado de completo bienestar físico, psicológico y social. Aunque desde una mirada multicausal, que ejerce ruptura con la unicausalidad del biologicismo, en ella prevalecen ciertos binarismos opuestos: mente-cuerpo, naturaleza-cultura, individuo-sociedad, médico-paciente, salud-enfermedad. A su vez, en las formas que toma el discurso hegemónico en este campo uno de los polos de los binomios adquiere mayor jerarquía.

En el diálogo entre los paradigmas vigentes en el campo de la EPS y los modos que toman los programas y las prácticas en esta materia en la escuela media se producen diferentes posibilidades. Una de las posibilidades detectadas radica en incluir dentro de la propuesta un bloque de temas que parecieran referir a la salud sexual y salud reproductiva. Así, por ejemplo se incluyen en los contenidos una serie vinculada a los cambios corporales ligados a la reproducción, las relaciones sexuales coitales, los MACs, las enfermedades de transmisión sexual y los derechos sexuales y reproductivos. Este bloque de contenidos en ocasiones -la mayoría de las veces- se presenta desde una lógica biologicista, sexista y heteronormativa y otras -las menos- con perspectiva crítica y de género.

La propuesta desarrollada por M hasta ese momento mantenía esta última lógica, la de incluir en un bloque de contenidos que desde la perspectiva (transversal) de género . Lo que observamos en forma conjunta fue que esta modalidad de núcleos temáticos específicos producía ciertas invisibilizaciones. La equivalencia entre género y salud sexual y reproductiva refuerza la invisibilización de la dimensión de género en todos los otros contenidos. Fue así como reformulamos los bloques de la materia ensayando una abordaje verdaderamente transversal.

Esta nueva versión de una propuesta programática, que genera más una lógica procesual que la de una sumatoria de contenidos, conllevó la necesidad de repensar la didáctica de la materia, las estrategias a desarrollar. Posicionadas desde la pedagogía

feminista el desafío fue doble, por un lado generar propuestas aúlicas tendientes a la problematización, a la puesta en juego de las experiencias y del saber de las experiencias como una dimensión más a tener en cuenta en el proceso de construcción de saberes.

Podemos decir entonces que un eje central para abordar esta asignatura desde una perspectiva de género consiste en problematizar la propia construcción social de la salud, por ende de la medicina, de la corporalidad, de la sexualidad desde una crítica al determinismo biológico. Los aportes del feminismo respecto del proceso de medicalización y de la clasificación de los cuerpos fueron, y son aún, sumamente valiosos en este sentido.

Un ejemplo para ilustrar el abordaje crítico acerca de la salud fue una actividad llevada a cabo por la docente, en donde se trabajó el caso de una mujer acusada por la desnutrición y la muerte de su hija, Maria Ovando. A través del análisis crítico del caso se construyó colectivamente el concepto de salud y sus condicionantes, destacando su dimensión histórica, social y política. Se visualizaron los condicionamientos de género presentes en la experiencia relatada, como así también los de clase, edad, residencia, entre otros. La reflexión acerca del caso potenció el análisis crítico de las propias experiencias en relación a la salud, poniendo en discusión las perspectivas a-históricas y deterministas, como así también el individualismo y mercantilismo.

El trabajo con el caso mencionado, como así también la lectura crítica de datos estadísticos, de campañas de prevención, entre otros, potenciaron tal como señaló M. “abrir preguntas donde había certezas”. Esta experiencia no sólo propició esta apertura en lxs alumnxs con quienes se problematizó la experiencia de salud sino que desestabilizó al mismo dispositivo pedagógico. Llevó a replantearnos el lugar docente; a enfrentar junto a M los temores que provoca la innovación en las prácticas; los límites, posibilidades y cuidados a tener en cuenta al trabajar estas temáticas y desde esta perspectiva; como así también revisar elementos centrales y constitutivos del dispositivo escolar como por ejemplo la evaluación: ¿Qué se torna enseñable y qué se torna evaluable cuando se genera una propuesta curricular de EPS desde la perspectiva de género?

- Formación ética y ciudadana- Educación Cívica

En este área, trabajamos con dos profesoras de una escuela Normal de la zona de Barracas de la ciudad de Buenos Aires. Ambas dictaban la materia “Educación Cívica” en tercer año de esa modalidad. Una de ellas tiene muchos años de antigüedad en la materia Educación Cívica, y en la escuela donde realizamos la investigación -acción. Si bien no se declara feminista, tiene conciencia de la desigualdad que implica ser mujer, incluso en los ámbitos educativos. La otra profesora, novel en la escuela media, trae su formación universitaria. Las edades y los recorridos; las experiencias acumuladas o no dentro del sistema educativo, hacen a diferentes “estilos” de llevar adelante una clase.

La constitución del área de Formación Ética y Ciudadana, se remonta a la Formación moral y cívica, materia que está en el campo fundacional del sistema educativo argentino: al principio era el disciplinamiento, adoctrinamiento por medio de los discursos, normas, hábitos, etc. Si bien fue/es un mandato fundacional, con el tiempo fueron cambiando los contenidos y también los nombres de las materias. Podríamos decir que en la actualidad se trata de formar ciudadanos, con todas las implicancias que ese término tiene.

Entonces, pensando en la especificidad epistemológica del campo de la Formación cívica, tanto como en las tradiciones de enseñanza, no hay una disciplina de base con una larga tradición como en la biología, la lengua, la historia, etc. Por una parte los que piensan que hay que enseñar *saberes declarativos* tienen como base al derecho, a la filosofía práctica y a algunas categorías de las ciencias sociales. Hay otra corriente que prioriza la formación de *valores, y actitudes* (relación con el modelo moralizante de ESI); y por otra parte, otros dicen que los propósitos de la Formación ética y ciudadana es *la construcción de criterios para intervenir en las prácticas y en las relaciones de poder*. (Siede 2007) En esta misma línea hay una autora Nancy Cardinaux, que afirma que, si bien el derecho no es lo más importante de enseñar, podría ser un hilo conductor, ya que, por una parte en la democracia se supone que los ciudadanos tienen a cargo la elaboración de leyes, y por otra parte, en la cultura política hay muchos términos jurídicos que es necesario manejar para poder participar en el debate público.

Esta autora hace una tipología de concepciones del derecho que coinciden con las interpretaciones del derecho y con las formas de enseñar. Para analizar el trabajo realizado conjuntamente con las profesoras, tomamos uno de los siete tipos que

presenta, a saber, el *análisis crítico*, en éste se presenta al derecho como un conjunto de prácticas políticas reproductoras del statu-quo, es decir, que la enseñanza crítica del derecho está orientada a mostrar la base ideológica del derecho y también fortalecer las destrezas para promover el acceso a la justicia.( Cardinaux, N. 2007: 112, 113)

Aún cuando se tomara la materia Cívica, como la enseñanza de *saberes declarativos*, el Derecho justamente es el “lugar” para enseñar derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres, derechos de las minorías sexuales. Sin embargo estos pueden ser enseñados como “declaraciones” si no se los “contextualiza” a las vivencias de lxs jóvenes. En ocasiones se produce en las clases, aquello de los dichos de lxs adolescentes como “lo políticamente correcto”¿ Será que se puede dar una discusión “libre”, no determinada por la mirada evaluadora de la escuela secundaria? Atravesada por el trabajo para evaluar, poner la nota?

Reflexionar sobre la tarea de construir criterios para la actuar en las prácticas sociales significa pensar al derecho desde un análisis crítico “mostrar la base ideológica del derecho y fortalecer destrezas que posibiliten un mayor acceso a la justicia”

Como parte de la metodología de trabajo de investigación acción, un primer paso fue revisar contenidos previos junto con las docentes. Enfocadas en los contenidos mismos del programa, un tema nodal de Cívica de 3er año, que las profesoras vienen trabajando desde hace varios años es la de “Evolución de los derechos”

La evolución de los derechos es el análisis de las características y tipos de derechos desde una reconstrucción histórica, desde la Revolución Francesa hasta esta parte. Ahora bien, como sabemos desde trabajos anteriores, la mirada crítica sea desde una perspectiva de género o de clases, raza, etc. implica abordar el contenido mismo desde una reconstrucción histórica. El derecho, entonces, resulta de una construcción social.

¿Cómo incluir la perspectiva de género? En un primer momento, tomar el Programa y empezar a ampliar contenidos, en la primera unidad donde se trabaja los Derechos; incluir historia del feminismo. ¿Qué pasa con el movimiento feminista y su reivindicación con la igualdad de derechos? Agregamos también la CEDAW, Convención de Mujeres, igualdad- desigualdad, violencia de género, la Ley de identidad de género, etc. Lo que no está en el programa corriente, son ampliaciones, formulaciones de especificación de derechos que se pueden trabajar en el aula.

Otro momento significativo fue el análisis de la categoría de derecho y cómo las profesoras lo conceptualizaban. Por un lado el abordaje del derecho como una construcción histórica con un carácter ideológico y dinámico. Esta sería la perspectiva crítica que utiliza la historización para comprender las relaciones de poder que la atraviesan. Y por otro lado, el derecho como una herramienta para la igualdad jurídica, pero inmersa en una configuración social y cultural que condiciona el acceso, el uso y la interpretación de dichos derechos, es decir, que se pueda distinguir al derecho como una herramienta que si bien es una construcción ideológica, no es la única. No por lograr un derecho ideal hay un derecho real. Es necesario plantear con lxs estudiantes los distintos condicionamientos que existen en la sociedad. Por ejemplo, ¿Por qué hay derechos específicos para mujeres si todos somos iguales ante la ley?

Respecto, de la construcción histórica del Derecho y el desocultamiento de su carácter político e ideológico el feminismo ha efectuado una crítica a este universalismo abstracto del derecho, cuando se habla de ciudadano, se trata de la construcción de una ciudadanía euro céntrica, burguesa, etc. Diana Maffia (1979), plantea que cuando se neutralizan los sexos como condición de ciudadanía, en realidad se da una masculinización. Los ciudadanos de la Revolución Francesa fueron blancos, propietarios, etc. Entonces, en una de las clases se muestra la contribución del movimiento feminista a la igualdad de derechos.

Los aportes del feminismo hacen a la autorización de la voz de las mujeres, la profesora se autoriza a trabajar “feminismo”, también las chicas, algunas, se sienten convocadas a la participación aunque dicen “no soy feminista” pero reconocen cierto valor a este movimiento.

¿Contra qué posición de la “cívica” hay que luchar para incluir en todo el programa, o mejor dicho “enfocar”, tomar al programa desde una perspectiva de género?

Justamente en Cívica, sería el espacio para hablar de desigualdades, y en todo caso, discutir si los derechos van en el sentido de la justicia, de la igualdad. Allí estamos pensando en la justicia de género, los conceptos de Redistribución, reconocimiento y representación de Nancy Fraser. La autora sostiene que la justicia en la era globalizada debería contener tres dimensiones: La dimensión distributiva de la justicia económica

cuya injusticia se expresa en la explotación, la marginación económica y la privación de bienes materiales para llevar una vida digna, la dimensión del reconocimiento, cuya injusticia implica la inferiorización de ciertos grupos sociales producida por las pautas culturales circulantes en los sistemas jerárquicos institucionalizados, y se expresa en el no reconocimiento y el irrespeto. Y finalmente la dimensión política de la representación, que tiene que ver con las cuestiones de inclusión y procedimiento, es decir la injusticia se da cuando se crean fronteras para que determinado grupos sociales no puedan expresar sus reclamos. Específicamente en la fase de representación se trata de re encuadrar las reivindicaciones del movimiento feminista en espacios más amplios. En el mismo sentido, re encuadrar a los derechos de las mujeres como derechos Humanos.

Dijimos en trabajos anteriores que en la construcción de un espacio curricular con perspectiva de género y sexualidades, es relevante la inclusión de la historización de las relaciones de poder en las que se construyen los cuerpos. Cuerpos que requieren ser pensados y nombrados desde sus marcas identitarias de clase, de sexo, género, de color de piel, de orientación sexual. Resulta central en la producción de una práctica ciudadana *la visibilización de las desigualdades de las "autonomías relativas"* para producir un diálogo equitativo.

Un ejemplo, para mostrar la "desigualdad" del derecho en relación a clase y sexo fue la actividad donde se presentan, tres casos para comparar <sup>2</sup>Una de las consignas fue: Definir derecho, violencia y desigualdad. ¿En este caso es el mismo trato para hombres y mujeres? ¿Por qué las condenas son distintas?, y la docente hace hincapié en la injusticia de la justicia, y como los mismos jueces están atravesados por una cultura patriarcal que está sumamente naturalizada. Fue interesante porque vimos los derechos, ya votamos, tenemos una Presidenta mujer... pero la igualdad sigue siendo jurídica.

La batalla cultural es muy evidente en el feminismo, y en la escuela se tiene que

---

<sup>2</sup> la letra una canción de la banda Calle 13 (La bala, que hace referencia al gatillo fácil), el artículo periodístico del caso de las hermanas Jara, dos jóvenes de un barrio en Moreno que fueron condenadas a 2 años de prisión porque un hombre quiso abusar de ellas, lo hirieron pero no lo mataron, y el caso de Baby Etchecopar donde la Justicia no lo condeno porque considero que actúa en defensa propia, Baby lo mato.

trabajar con la violencia cultural. Y es importante que se trabaje no solamente con los derechos, sino también problematizar con situaciones actuales.

## **Conclusiones**

A lo largo del trabajo compartimos algunos interrogantes, reflexiones y primeras articulaciones de una investigación-acción tendiente a potenciar la inclusión de la perspectiva de género y sexualidades en tres espacios curriculares de la enseñanza media. Dijimos en trabajos anteriores que en la construcción de un espacio curricular con perspectiva de género y sexualidades, es relevante la inclusión de la historización de las relaciones de poder en las que se construyen los cuerpos. Así, en los diferentes pasajes de la ponencia se analizaron los modos a través de los cuales se fueron seleccionando y produciendo contenidos y estrategias didáctico-pedagógicas que fuesen en tal sentido.

En consonancia con los objetivos de la investigación que enmarcó nuestro trabajo, se reflexionó sobre la puesta en acción. Este proceso requirió poner nuestrxs cuerpos, nuestras historias, nuestras experiencias. Lo planificado en cada uno de los espacios curriculares fue tomando forma en la puesta en escena donde docentes, alumnxs, equipo de investigación puso en juego sus necesidades, intereses, emociones, saberes.

La epistemología feminista, sostiene que se conoce desde un cuerpo, que la primera persona (el conocimiento de si) es una fuente valida en la construcción de conocimiento científico, que las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos, y por lo tanto también conocen desde esa integralidad, se intenta integrar los emociones y los sentimientos y se los reconoce como puente, y que la relación entre sujetos incide en el conocimiento que llega a construirse.

En tal sentido, el intento de transversalización de la perspectiva de género propuesto plantea una ruptura epistemológica y una reflexión profunda sobre el vínculo entre conocimiento escolar, experiencia y subjetividad.

Consideramos que la construcción del conocimiento escolar tradicional es patriarcal desde el punto que el/la docente tiene “el saber” y la autoridad para transmitirlo. Las experiencias analizadas exponen otra lógica, una que considera al saber

como construcción intersubjetiva. En este sentido, la presencia de los cuerpos sexuados, por lo tanto desiguales en poder, como “contenido” en todas las materias, cambia el orden patriarcal en que se escucha “la clase” y en que se produce saber.

“Transversalidad” y “perspectiva” son conceptos que sin lugar a duda, imponen un desafío frente a una tradición escolar segmentada en áreas de conocimiento y docentes especializadxs. Retomando a G. Morgade (2013) “La división entre “materias” que responden a disciplinas académicas establecidas, tradición que sesgó a la escuela secundaria en la Argentina (en consonancia con la tendencia predominante en el momento de su creación) constituye uno de los límites más severos no solamente para entender la integralidad de la sexualidad en el enfoque de la ESI sino para construir formas de conocimiento complejizador” Además de las implicancias en cada asignatura, es necesario tener en cuenta que “muchos de los contenidos de las clases, de las resonancias y de los “impactos” pueden acontecer en espacios que no son las aulas, en interacciones que no son las clases, en producciones que no son los trabajos prácticos o las pruebas escritas.”

La construcción colectiva de esta experiencia, la construcción colectiva del saber supuso una compleja interrelación de sujetos, prácticas, métodos y técnicas que se triangulan (a la manera tradicional establecida en los manuales de investigación) teniendo en cuenta que “todxs saben”, “todxs actúan” y “todxs resignifican” las políticas de educación sexual. Esta lógica de construcción de los saberes desafía también a la institución escolar, a los procesos hegemónicos de decisión de los contenidos, interpela a la lógica individual.

Las experiencias compartidas hablan de docentes de escuelas medias comprometidas con la educación sexual, con el derecho a la educación y la justicia social -y de género-. De docentes, que aún en condiciones institucionales y laborales adversas, renuevan su deseo de saber, de transformar, de transformarse. Podríamos decir que parte del motor de la investigación presentada radica también en nuestro compromiso por la efectivización de la educación sexual en las escuelas y la transversalización de la perspectiva de género.

Las experiencias construidas nos dan pistas para seguir pensando los desafíos que quedan. La ESI es una oportunidad única para introducir el feminismo a las escuelas.

Pero ¿Es necesaria una condición militante para llevar adelante la ESI? ¿Cómo despertar el deseo que tuvieron estas docentes en toda la población educativa ? ¿Por qué hacerlo? Porque es una política de estado. Porque es un derechos de lxs estudiantes. Porque es justo. Porque nos hace bien.

## **Bibliografía**

Busca, M.; Díaz Villa, G.; González del Cerro, C. (2011) Evolución humana: Una propuesta pedagógica desde una perspectiva de género. San Juan. Actas del XI Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VI Congreso Iberoamericano de Estudios de Género.<http://www.rimaweb.com.ar/articulos/2012/1135/>

Britzman, D. (1999)Curiosidade, sexualidade e currículo. En Lopes Louro, Guacira. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.

Cardinaux, N. (2007)Concepciones del derecho, su impacto sobre los métodos de enseñanza. En Schujman, G y Siede, I.(comp.) *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique

Diaz Villa, G.(2012). Una pedagogía para la ESI (Educación sexual Integral Ley26.150/06) Cuadernos de educación ,(10). CIFYH, Universidad de Córdoba

Fraser, N. (2004) Cartografía de la imaginación feminista. De la redistribución, al reconocimiento, a la representación. Disertación inaugural de la Conferencia “Igualdad de género y cambio social” Universidad de Cambridge. Reino unido

Lopes Louro, G.(organiz.)(1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Auténtica.

Mafia, D. (1979)Ciudadanía Sexual. Aspectos personales, legales y políticos de los derechos reproductivos como derechos humanos. En Seminario Año XIV, Nº 26/27

Menéndez, E.(1999), *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica*. México: Alianza Editorial Mexicana/Consejo. Nacional para la Cultura y las Artes.

Meinardi, E.(2009) Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas En : Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação n.º 50/8 – 25 de noviembre de 2009

Morgade, G. (comp.)(2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Ed. La Crujía

Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2010) *El sexo de la ciencia*. México: Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablo Editores.

Siede, I (2007) Hacia una didáctica de la formación ética y política. En Schujman, G. y Siede, I. (comp.) *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique