

TENSIONES Y DESAFÍOS QUE EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PRESENTA LA FORMACIÓN DOCENTE

Raffo, María Laura (FHAyCS, UADER)

Isaac Ojeda, Micaela (FHAyCS, UADER)

Palabras claves: Educación Sexual Integral- Formación docente -Sociología de la Educación

Resumen

En este trabajo nos proponemos detectar tensiones y desafíos que presenta la educación sexual integral en el terreno de la formación docente, a partir de indagar sobre los sentidos atribuidos a la heteronormatividad y las disidencias sexuales entre estudiantes universitarios/as de segundo año de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Realizamos un trabajo exploratorio para conocer ¿cuáles son los sentidos que se atribuyen a la heteronormatividad y a las disidencias sexo-genéricas en la formación docente? ¿qué experiencias y saberes portan? ¿qué aportes críticos les ofrece su formación docente en este sentido?

La implementación de la educación sexual integral en la educación ha dejado en evidencia la hegemonía de una perspectiva biomédica-moralizante respecto de la educación sexual (Morgade, 2011, 2018). La formación docente no es ajena a esta tendencia y tiene por tanto el desafío de superar estos sentidos para arribar a una plena implementación del Programa Nacional de Educación sexual Integral (Ley N°26.150) en el sistema educativo. La Sociología de la Educación, en virtud de su complejidad disciplinar puede ser abordada desde una perspectiva de género, feminista y aportar a una formación docente crítica que acompañe este proceso.

Educación sexual integral, antecedentes y desafíos para una formación docente crítica

En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N°. 26.150/2006) (ESI de ahora en más), y la posterior puesta en marcha del Programa Nacional de ESI (previa sanción de los Lineamientos curriculares para la ESI, CFE Res .N°. 45/2008), distintos niveles del sistema educativo comenzaron a ser interpelados para que la educación sexual permee la cotidianidad de las aulas.

La relación de la ESI con las escuelas viene presentando tensiones que atentan directamente contra el derecho de las infancias y juventudes de nuestro país a recibir una educación sexual integral. A diez años de su sanción algunos datos brindaban un panorama que aún cuesta revertir:

las y los jóvenes afirmaron haber recibido menos de 2 horas cátedra al año de educación sexual integral durante su secundario, el 99% de los jóvenes opinan que deben recibir educación sexual integral en las escuelas, el 70% desconoce la Ley de ESI, el 82% de los jóvenes reconoce que no recibió contenidos de Prevención sobre Violencia hacia las Mujeres y el 89% no vio nada sobre Prevención de Abuso y Acoso (ISEPCi/MuMaLa, 2016).

Esta tensión no es nueva. Ciertas investigaciones han demostrado que la educación sexual en las escuelas preexiste a la creación y sanción del Programa de ESI. Con diversas perspectivas y estrategias estos contenidos ya se trabajaban en las escuelas (Morgade y Alonso, 2008; Felliti, 2009a, 2009b e/p; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Elizalde, Felliti y Queirolo, 2009). Al respecto Felliti Karina (2009a) ofrece un amplio abanico de experiencias pioneras en “educación sexual” en nuestro país que dan cuenta de una (pre)ocupación por atender una demanda educativa, aunque no de modo sistemático ni obligatorio.

Si bien el abordaje de la sexualidad en la educación puede ser interpretado desde diferentes paradigmas, encontramos que existe un interés sostenido por realizar indagaciones sobre el campo curricular desde un enfoque de género y de derechos humanos. Estas investigaciones demuestran que “toda educación es sexual” ya que históricamente la educación ha formado parte en la construcción de cuerpos sexuados. Desde aquí se cuestionan ciertos reduccionismos presentes en el tratamiento escolar de las temáticas vinculadas a la sexualidad (Morgade, 2011).

Concomitantemente, se ha demostrado que la irrupción de la ESI ha dejado en evidencia la hegemonía de una perspectiva biomédica-moralizante sobre la transmisión de estos contenidos en las instituciones escolares y sus vínculos con las construcciones subjetivas, sexuales y corporales de quienes allí se forman. Desde aquí se viene sosteniendo una importante línea de indagación que deja entrever el rol que cumple la escolarización, el currículum y las prácticas escolares en el sostenimiento de estereotipos de roles de género hegemónicos, a partir de “naturalizar” y “normalizar” cuerpos, géneros y sexualidades (Morgade, 2016, 2011; Flores, 2015; Lavigne, 2011; Bach, A. M. 2015; Hernández, A. y Reybet, C. 2008)

Desde la perspectiva crítica de la Sociología de la Educación se viene denunciando y visibilizando la no neutralidad de la escuela (especialmente en el currículum y las prácticas) respecto de las relaciones sexo genéricas (Apple, 1986; Da Silva, 1999). Estos trabajos se enriquecen con otros que abren nuevas dimensiones de análisis. De la mano de conceptos acuñados por Gramsci tales como “hegemonía”, “núcleo de buen sentido” y “sentido común” o por Pierre Bourdieu como “violencia simbólica”, “acción pedagógica” y “arbitrario cultural”, se abren indagaciones en torno a los procesos de producción, reproducción y resistencias que tienen lugar en las escuelas en relación con las problemáticas de género. Desde estas perspectivas se pueden generar herramientas significativas para la interpretación de las sexualidades que incorporan una mirada que reconoce las diferencias y las desigualdades, pero también asumir una perspectiva más dinámica de las relaciones de poder, revisar la noción de sujeto moderno y reconocer una capacidad de acción y transformación de sus condiciones y contextos. Ahondaremos en este punto más adelante.

Encontramos que existen dos importantes líneas de indagación en el tema de la educación sexual en la educación, una de ellas en el plano internacional (Subirats Martori, M. y Bullet. C. 1988; AAUW, 1992; Epstein y Johnson 2000; Connell, R. 1998; López Louro, G. 2001) y la otra en el nacional (Bonder, G. 1994; Morgade, G. 1999; 2002; Wainerman, C. y Heredia, M. 1999; Alonso, G. 2006) que resultan antecedentes significativos. Desde estos aportes sabemos qué lugar ocupa la escuela en la reproducción y producción de las relaciones entre las sexualidades y los géneros.

Estos estudios se han ocupado de caracterizar los diferentes dispositivos de disciplinamiento subjetivo y corporal que la educación sostiene frente a los sujetos escolares. Según estos estudios,

desde las expectativas diferenciales, los discursos, hasta las prácticas dentro y fuera del aula, se producen marcas profundas, cotidianas y sutiles en la niñez y la juventud. Se trata de huellas subjetivantes que se sostienen en la experiencia escolar que, a modo de violencia simbólica, no son perceptibles ni reconocidas como lo que son. Desde aquí se deja al descubierto el androcentrismo curricular y los regímenes de género, como dos signos potentes respecto de la producción de subjetividades sexuales (Connell, 1998; Morgade 2011).

En la última década encontramos un interés renovado en la Sociología de la Educación por establecer cruces teóricos con los estudios de género, que se actualizan día a día, a partir de múltiples problemáticas que las y los educadores identifican en sus experiencias educativas, como por ejemplo el embarazo y las maternidades adolescente y las violencias de género en la escuela (Fainsod P., 2006, 2008; Morgade 2011; Zicavo, E.; Demichelis, D. 2012).

Además, desde el enfoque socio antropológico de la educación (“Teorías crítico-emergente” o “Perspectivas de la vida cotidiana escolar”) que tiene como referentes, en primer lugar, a la socióloga húngara Heller Ágnes, por su aporte al concepto de “vida cotidiana”, y posteriormente las antropólogas de la educación Justa Ezpeleta Elsie Rockwell y Elena Achilli, se señala que la experiencia escolar supone un proceso compuesto por relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, influido por las políticas y las normativas educativas promovidas por el Estado. Desde aquí se advierte que la experiencia escolar cotidiana siempre transforma las prescripciones estatales y produce un contexto formativo particular, tanto para docentes como para estudiantes (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1995; Achilli, 2010). Las normas son recibidas y reapropiadas dentro de un orden institucional que las precede y se articula con diversas tradiciones pedagógicas y políticas, en relativa concordia con las particularidades socio comunitarias que pueden aprobar, rechazar y procesar las normas de maneras singulares.

Inscripta en esta línea, Lavigne Luciana (2011) exploró los modos en que la ley de ESI 2110/06 es implementada en las instituciones educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su estudio detectó diferentes procesos en los que se expresan reticencias, omisiones, apropiaciones y reelaboraciones por parte de los actores partícipes del abordaje institucional de la “educación sexual”. Se advierte que “los proyectos institucionales existentes son, en su mayoría, iniciativas contradictorias e imprevisibles que dependen en gran medida de voluntades personales hasta que logran institucionalizarse y ganar legitimidad” (Lavigne, L. 2011, pág. 109) Asimismo, se

identifican una serie de factores problemáticos situados en los y las docentes en tanto responsables de llevar adelante esta política. En términos generales interesa señalar aquí los siguientes: falta de tiempo, falta de espacio para planificar con otras y otros, poca estabilidad dentro de la institución, falta de definiciones institucionales, desconocimiento de la normativa y del programa y falta de capacitaciones por parte del Ministerio.

Son conocidos los rechazos y reticencias que genera la ESI en las escuelas: demoras en su implementación en algunas jurisdicciones, falta de recursos, bajo presupuesto nacional, capacitación docente y falta de proyectos institucionales que permitan generar condiciones favorables para su expansión en el sistema educativo. Sumados a estos procesos se asiste a una embestida conservadora que, en continuidad con las reiteradas oposiciones a la efectivización de los derechos sexuales y reproductivos, insisten en que las organizaciones religiosas u organizaciones sociales alineadas a ellas sean las que desplieguen una educación sexual en las escuelas, con una carga de contenidos moralizantes que incumplen en todos sus puntos el articulado del plexo normativo referidos a sexualidades y géneros.

Al estado de situación descrito se agregan las particularizaciones en torno a los abordajes de la educación sexual en los que aún persiste -a diecisiete años de su sanción-, una pedagogía biologicista y medicalizante de los cuerpos sexuados. Biologicista, al reducir el estudio de las sexualidades a su dimensión física y fisiológica, estableciendo una morfología “normal” binaria y omitiendo (por “anormales” o “abyectas”) a cualquier otra versión o posibilidad. Medicalizante, porque en general se ha presentado con un enfoque centrado en la prevención (Morgade, 2011). Si bien estos paradigmas conviven, en el terreno escolar, junto a abordajes como la sexología o jurídico, éstas no consiguen intervenir en el currículum (Morgade, 2017).

Una situación paradójica que se suma a lo hasta aquí expuesto es que, si bien la normativa de la ESI plantea la necesidad de que todos los docentes reciban formación y capacitación en la perspectiva, la normativa no involucra a la formación docente del nivel superior. Sucede sin embargo que gran parte de los graduados de las universidades se insertan como docentes en el sistema educativo sin haber abordado o problematizado sus preconcepciones o prejuicios respecto de la sexualidad (primera puerta de entrada de la ESI). Y cuando sí se incluyen, estos espacios formativos se emplazan sobre un terreno donde, por un lado, persiste la formación academicista, libresco y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y heteronormativos en su construcción

disciplinar. Por otro lado, se ancla en un repertorio pedagógico donde han calado durante décadas los modelos de la prevención bio-médica y moralistas (Morgade y Fainsod, 2015).

Percepciones y sentidos de estudiantes de formación docente sobre la heteronormatividad y las disidencias sexuales.

Desde un enfoque socio antropológico, y con instrumentos de recolección de información heterogéneos (encuestas y focus groups) les propusimos a las y los estudiantes de las carreras de Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, del segundo año de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (UADER), compartir ciertos sentidos y prácticas heteronormativas que detecten como constantes en su trayectoria educativa (tanto escolar como universitaria). El grupo abordado se compone de 60 estudiantes, en el que predominan mujeres heterosexuales, jóvenes de 18 a 24 años. En tanto, las personas que se asumen homosexuales o no binarias (entre 24 y 35 años) representan el 10% de esta población. Los datos obtenidos más relevantes arrojan la siguiente información. Vale aclarar que sus apreciaciones e intervenciones figuran entre comillas y cursiva.

Ante la pregunta por situaciones de discriminación, la mayoría (92,2%) considera que las personas con orientaciones sexuales no heteronormativas (LGBTQ+) enfrentan situaciones de estigmatización o discriminación social cotidiana, dado que estiman que la orientación sexual influye considerablemente en cómo las personas son percibidas en la sociedad. En especial, las personas homosexuales o no binarias han señalado que, en su experiencia cotidiana, en algún momento de su trayectoria educativa, debieron ocultar o cambiar su orientación sexual para cumplir con las expectativas sociales.

En este sentido, respecto de las experiencias personales relacionadas con la heteronormatividad durante su trayectoria educativa, predominan anécdotas de ocultamiento por parte de quienes ya reconocían como gays. Se trata de personas que no les fue fácil asumir su orientación sexual en la escuela, en muchos casos por ser “señaladas/os” en tono despectivo como tales por parte de estudiantes, docentes y directivos de la escuela secundaria. El sólo hecho de no amoldarse a la masculinidad hegemónica les resultaba un rasgo distintivo que muchas veces devenía en discriminación. Es decir que la heteronormatividad escolar obstaculizó aquellas “*historias de aceptación*” de orientaciones sexuales disidentes, dentro de la escuela.

Concomitantemente a ello, identifican que uno de los espacios principales en reforzar el binarismo heterosexual varón-mujer, como elemento central en el sostenimiento de la heteronormatividad, fue el espacio curricular “*Educación Física*”, especialmente en su trayectoria escolar. Allí distinguen la clasificación tradicional entre “*varones que juegan fútbol*” y “*mujeres solamente vóley*”. Esta segregación pareciera terminar de confirmarse en el resto de los espacios curriculares que utiliza “*libros escolares que a la hora de representar a las familias siempre son mamá y papá*”.

Se debe agregar que en las trayectorias escolares resulta fácil identificar ciertas prácticas que trascienden al currículum, a los contenidos prescriptos. Se trata expectativas de rendimiento y comportamiento en las que se espera que las niñas sean más prolijas, más aplicadas, los niños más inteligentes, al decir de una de las estudiantes participantes: “*son buenos en matemáticas, en ciencias y en los deportes*”.

Además, se sostienen rituales escolares que tienen como epicentro los actos y muestras escolares en donde se exacerbaban los estereotipos de género. Los varones no pueden interpretar a mujeres y viceversa, las mujeres interpretan prosas y poemas y los varones “*arman el escenario, ponen las sillas porque tienen más fuerza*”. Las formaciones por género, los listados, las divisiones para la fila, no dejan lugar para que otras identidades habiten libremente la experiencia escolar. Por lo tanto, la escuela no sólo se encuentra involucrada en la producción y reproducción de la desigualdad social y cultural, sino también este mecanismo se hace evidente en las representaciones y prácticas de lo femenino y lo masculino que la escuela promueve, ordenando a los sujetos en estructuras dicotómicas con dos opciones posibles: nena/nene, dejando afuera otras identidades de género.

Si hiciéramos una lectura retrospectiva, estaríamos en condiciones de afirmar que en gran medida estas experiencias toman su impronta de la compleja historia de nuestro sistema educativo. Si bien la educación gratuita, pública y obligatoria (Ley 1420) desde su configuración, se remite a la idea de la igualdad, como signo de las sociedades modernas (igual acceso de mujeres y varones a todos los niveles de instrucción obligatoria), desde el currículum se ofrecieron experiencias diferenciales según el género (espacios para mujeres vinculados a la estética, la flexibilidad del cuerpo, y para el varón entrenamiento o tareas vinculadas al ámbito de lo público) lo que reforzó estereotipos, tal como señala la socióloga española Marina Subirats Martori (1994) en sus

investigaciones. Podríamos decir que, salvo algunas experiencias puntuales, esta tendencia continuó sin cambios significativos hasta la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150).

El abordaje de la triangulación entre educación, género y sexualidad puede significar sustantivo en la comprensión de esta problemática. Entrecruces teóricos entre la Sociología de la Educación y la perspectiva de género dan cuenta del peso de la heteronormatividad escolar como un proceso constante e inminente. Tanto en América Latina autoras como Guacira López Louro, Gloria Bonder, Graciela Morgade; en Norteamérica Débora Britzman, Judith Butler; como en Europa Raewyn Connell, Marina Subirats Martori, Epstein D & Johnson R. entre otras, desde hace décadas vienen señalando las desigualdades generadas por la educación escolar respecto del género. Los regímenes de género y la construcción social de una masculinidad hegemónica, la ausencia del erotismo y los sentidos que implican al cuerpo en la educación, la ausencia de las identidades lesbianas y gays en el currículum, la feminización de la docencia, entre tantos otros planteos, nos ayudan a comprender que predomina una configuración sexo-genérica, con foco en la escuela (aunque no de forma exclusiva) que se apoya sobre discursos y prácticas que son percibidas como naturales y esperables, producidos por ciertos sentidos sedimentados que se reproducen socialmente.

Al hilo de estas perspectivas teóricas resulta preocupante el hecho de que las estudiantes que participaron de esta etapa exploratoria, que se asumen mujeres heterosexuales, acuerden en que *“nunca han tenido que amoldar sus orientaciones sexuales para cumplir con las expectativas sociales”*. Si bien son claras sus apreciaciones en torno a la imposición de ciertos significantes binaristas y heteronormativos durante su trayectoria escolar cabe señalar que pasa inadvertido en ellas el hecho de que el género es parte de una construcción social, histórica y cultural que las atraviesa durante toda su trayectoria vital y escolar a modo de “violencia simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1970). Nos parece importante señalar el desconocimiento que se produce al no identificar el alcance o la eficacia de la heterosexualidad como norma, como imposición, como lo “normal” o “esperable” de una mujer para esta sociedad. Encontramos aquí un terreno fértil para la Sociología de la Educación en tanto que desde un andamiaje conceptual crítico puede acompañar estos procesos de desnaturalización y aportar a una formación docente con perspectiva de ESI.

El terreno de la universidad no es ajeno a este proceso. Las estudiantes detectan que, en su actual trayectoria formativa la segregación o discriminación por género se deja entrever en “*comentarios profesores varones hacia mujeres*” ya sean estas estudiantes o docentes, cargados de contenido “*machista*”.

Todavía cabe señalar que las estudiantes -sin distinción sexo-genérica- asumen que, si bien la Universidad no es la institución principal en promover relaciones heteronormativas, sí existen temas como “*la diversidad sexual y de género*” que se abordan de “*forma insuficiente en la formación*”. En relación con ello, señalan que “*existen ciertas prácticas y discursos dentro del aula, que refuerzan cotidianamente los discursos heteronormativos*”. Frente a estas prácticas, proponen “*más instancias formativas para desnaturalizar discursos y estereotipos hegemónicos como la feminidad y la masculinidad*”.

En relación con ello, la alternativa mejor ponderada para intervenir sobre aquella “*omisión*” sería “*promover la formación docente continua en diversidad sexual para docentes e incluir seminarios específicos en el plan de estudios*”. Es así que las y los estudiantes sugieren como puntos prioritarios:

- Empezar por tomar la decisión de “*aceptar las diferencias*”,
- Promover la “*inclusión*” en términos generales,
- Sacar el género de los baños,
- Observación permanente de lo que sucede en las instituciones para prevenir situaciones de discriminación,
- Apoyo a aquellas personas que están transitando situaciones de discriminación sexual.
- Abordaje desde la primera infancia, problematizando conductas estereotipadas.

En tanto las personas no binarias proponen las siguientes acciones específicas:

- Mostrar otras historias, otras realidades, lo diverso que son las personas y su complejidad
- Trabajar la educación sexual integral, charlas, talleres, actividades en grupo
- Formar al personal educativo en cuestiones de género y orientación sexual
- Contar con libros y materiales inclusivos
- Cambios en las actitudes, hablar desde el respeto y no desde la ignorancia.

Consideramos que estas sugerencias nos llevan a revisar el contenido de nuestra propia formación docente continua: ¿qué lugar toman estos temas en nuestras agendas de formación? ¿quiénes y

con qué sentidos lo imparten? Como así también reflexionar sobre las propuestas formativas que ofrecemos, ¿desde qué perspectiva de género construimos nuestras propuestas de formación? ¿cómo nos posicionamos frente al androcentrismo curricular? ¿qué ejercicios de extrañamiento ejercemos sobre nuestros discursos y prácticas docentes? ¿cómo permean nuestras propuestas académicas nuestros deseos y emociones?

Cabe aclarar que en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, donde ejercemos nuestra docencia en la cátedra Sociología de la Educación, se han desarrollado actividades que tienden a fomentar una formación docente consciente de las desigualdades y discriminaciones por género. Por ejemplo, la Capacitación en Ley “Micaela” N°27499, para prevenir situaciones de violencia de género. En esta misma Facultad, ambos profesorados cuentan con espacios curriculares anuales que abordan la ESI específicamente, lo que nos da como resultado una institución que está en permanente revisión y cambio respecto de sus sentidos y prácticas.

Asumimos que la perspectiva crítica en los estudios en educación no es lo suficientemente crítica si no incorpora los análisis desde la perspectiva de género. (Morgade, 2017) En este sentido, conceptos como “reproducción cultural”, “violencia simbólica”, “arbitrario cultural”, problematizar la escuela como una institución de la sociedad civil encargada de generar hegemonía, entre otras, son categorías y problemas que permiten identificar una persistencia de situaciones patriarcales, tanto en el currículum formal prescripto, como en el currículum oculto.

Hacia una Sociología de la educación con perspectiva de ESI

Tomando posición desde una Sociología de la Educación crítica y feminista, tensionamos la formación docente para problematizar la heteronormatividad y las disidencias sexuales especialmente en la Universidad. Partiendo desde esta disciplina y en consonancia con los debates feministas actuales utilizamos el enfoque de la educación sexual integral de manera transversal para avanzar hacia una problematización de las identidades de género como construcciones sociales. Entre los posicionamientos utilizados asumimos que la ESI es una política educativa que se presenta como antesala de una “*educación sexuada justa*” (Morgade, 2017), y sobre esta idea avanzamos en desplegar los aportes socioeducativos.

En este sentido desde una perspectiva de género, proponemos un recorrido por los aportes clásicos de la Sociología de la Educación, (como Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, intelectuales marxistas y postmarxistas como Antonio Gramsci, Agnes Heller, entre otras/os) se interpelan las prácticas escolares como prácticas de socialización, reproducción, apropiación y/o de praxis.

De la mano de la teoría de dominación simbólica de Pierre Bourdieu, develamos la no neutralidad del conocimiento en relación con el género. Desde la década del '70, este autor viene demostrando los mecanismos mediante los cuales el sistema educativo y las universidades reproducen las desigualdades culturales preexistentes haciéndolas permanentes. Hay que mencionar además que, en "La dominación masculina" Pierre Bourdieu (1999) analizaba las dinámicas simbólicas de poder y las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad de género, específicamente la dominación masculina en las sociedades occidentales de fines del Siglo XX. Bourdieu enfoca sus ideas en proporcionar una perspectiva valiosa sobre las normas de género y cómo se perpetúan en la educación y en la sociedad en general. Un concepto que consideramos clave para la Sociología de la Educación es el de "habitus". Se trata de esquemas de percepción, clasificación y acción internalizadas por las personas a lo largo de toda su trayectoria social. Estas estructuras influyen en cómo percibimos el mundo y cómo actuamos en él, incluyendo la comprensión de las normas de género y sus respectivas expectativas sociales.

Desde aquí resulta evidente el mecanismo mediante el cual se imponen sentidos, percepciones y prácticas heteronormativas (propias de un grupo dominante: blanco, masculino, heterosexual, de clase social favorecida) sobre el resto de las identidades de género, raciales, étnicas, etc. Así mismo, se subrayan los mecanismos de reproducción cultural que se anclan en el binarismo sexual varón-mujer. En tal sentido, resulta imprescindible una revisión de los estereotipos de género y sexualidad impuestos desde la escuela, mediante diversos sentidos y prácticas que incluyen al sistema educativo y al currículum.

En esta línea caben mencionar los aportes de la socióloga australiana R.W. Connell que ayudan a comprender que tanto la feminidad como la masculinidad “son posiciones en las relaciones de género, prácticas por las cuales los hombres y las mujeres se comprometen con esa posición de género y existen efectos de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (Connell R, 1997, pág. 35). Esto implica que cuando nos referimos a la masculinidad, por ejemplo, estamos hablando de posiciones dentro del orden social, a prácticas concretas y a

efectos que extienden esas prácticas sobre nuestros habitus. Y que, además, todo ello sucede tanto dentro como fuera de la escuela (Connell, 2001).

Ahora bien, parece oportuno aclarar por qué resulta útil una perspectiva de género en la universidad, y en la formación docente. En primer lugar, porque representa un compromiso ético y político visibilizar los procesos de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, de identidades disidentes desde una mirada teórica que se articula con otras dimensiones de clase, etnia, generación y capacidades, que forman el complejo entramado de la desigualdad, o más precisamente problematizar las desigualdades desde lo que Crenshaw (1991) llama “interseccionalidad”.

En segundo lugar, porque resulta imperioso que las cátedras de formación docente centren el interés en las problemáticas de las mujeres y cuerpos leídos como femeninos ya que, existe un “espejismo” (Morgade, 2018) generado a partir del incremento sostenido de la participación de las mujeres en la matrícula universitaria. En este sentido, las universidades de nuestro país no están exentas de la violencia sexista dado que, a pesar de la alta matrícula de mujeres, desde la academia “no se han eliminado los sentidos culturales que en la vida cotidiana llegan a legitimar diversas formas de discriminación y violencia fundamentadas en visiones de género patriarcales homolesbotransfóbicas” (Morgade, 2018, pág. 33).

En tercer lugar, y quizás una de las razones más desafiantes, refiere a que:

la incorporación de las mujeres [en la Universidad] no ha derivado aún en una crítica epistemológica de las ciencias, en todas sus expresiones, tanto en las modalidades de construcción del conocimiento como en la lengua que se emplea en ese proceso y las categorías teóricas derivadas (Morgade, 2018, pág. 33).

Desde aquí, como educadoras/es resulta oportuno asumir el compromiso de poner en diálogo los saberes disciplinares con las problemáticas de género, abordando la relación entre los estudios de género y la formación docente. Vista desde aquí la institución educativa es pensada como una entidad atravesada por una lógica arbitraria y patriarcal de organización, evaluación docente y disciplina (Morgade, 2018). Por tanto, prima la necesidad de transformar las condiciones de desigualdad de género fácilmente palpables en el sistema educativo.

Conclusiones. Desafíos para una formación docente crítica

A pesar de las distancias temporales y de las conquistas sociales y pedagógicas, se ve con preocupación que aún persistan discursos y prácticas heteronormadas y normalizadoras, miradas hegemónicas que apelan al binomio “varón-mujer” como argumento para delimitar cómo deben desear y existir quienes se forman como docentes.

Vale aclarar que estamos ante desafíos que nos impulsan a revisar nuestra propia formación docente en torno a la sexualidad, a poner en tensión el “androcentrismo curricular” sin que ello se traduzca en incorporar temas sobre diversidad sexual de forma aislada y acrítica.

Uno de los desafíos pasa por asumir un claro posicionamiento dentro de las denominadas “pedagogías transformadoras” (Platero, 2018) o “transgresoras” (Britzman, flores, & hooks, 2016) dado que ello implica hacernos, no sólo un marco teórico relevante o conceptos disruptivos, sino también, presentarlo como una invitación a la aplicación práctica, “arriesgando lo obvio para acceder a la transformación” (Britzman, flores, & hooks, 2016, pág. 65). En el contexto de una Sociología de la Educación crítica y feminista, esta expresión nos remite a la idea de desafiar las normas y las suposiciones convencionales sobre la educación, el género, la sexualidad y otras identidades.

Débora Britzman (2016) advierte sobre el riesgo que implica la ausencia de las teorías queer, gays y lésbicas en el ámbito de la educación, pero no por un problema de “ignorancia” pasiva, sino entendiendo a la ignorancia como un efecto mismo del conocimiento y no su opuesto. La negación de la diferencia como lógica inherente a un sistema heteronormativo que se estructura en torno de una “normalidad” es el fundamento de dicha ausencia. Incluso en las políticas de “inclusión” se mantienen operando tales lógicas de diferenciación que, por el contrario, devienen en un reforzamiento de la diferencia y la exclusión.

Otro de los desafíos pasa por hacer explícito nuestro posicionamiento ético como espacio de formación, que al mismo tiempo permita una auto-revisión en relación con las y los demás y no una construcción “inclusiva” de etiquetas externas. En este sentido, consideramos que una “educación sexuada justa” (Morgade, 2011) debe impulsarnos a trascender la inclusión de problemáticas de género desde una postura de tolerancia heterocentrista (Britzman, 2016).

Concomitantemente a ello resulta indispensable subrayar el valor de la educación pública, reconociendo que es un espacio de conflicto, en (de-)construcción y donde también se pone en juego el ejercicio de la autonomía como no es posible ver en otros ámbitos. Este es un terreno fértil para el despliegue de la ESI y las nuevas generaciones de docentes están llamadas/os a asumir un compromiso político con la educación sexual y a forjar su formación en esta perspectiva.

Desde las voces de las/los estudiantes vislumbramos una serie de tensiones, la primera de ellas entre la demanda de formación y los contenidos a incluir. En segundo lugar, en relación con la configuración del recorrido formativo fragmentario entre voluntades docentes que abordan la temática. Y finalmente, una tercera tensión acontece en torno a su futura intervención como docentes (Morgade, Fainsod, Baez, Grotz, 2017). Los resultados son contundentes en relación con la ausencia sistemática de esta perspectiva en la formación académica

Asumiendo que la construcción curricular es resultado del interjuego entre diversos actores en pugna que se inscribe en diversos órdenes: lo legal, el Estado, las instituciones de formación, los profesores, los estudiantes, lo territorial, entre otros; resulta una necesidad y una demanda del estudiantado y el magisterio contar con instancias que permitan que la ESI entre a las aulas.

Finalmente cabe destacar que es nuestro deber como educadoras/es universitarias hacer reflexiva la formación docente magisterial tornando críticos aquellos aspectos que contribuyan a la opresión o a la negación de las disidencias.

Bibliografía consultada:

- Achilli, Elena (2010) *Escuela, familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde.
- Alonso, Graciela (2006) *La investigación socioeducativa. Perspectivas situadas en sistemas sexo-género*. Revista de educación de la FCE, UN Comahue.
- Apple, Michael (1986) *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- Bach, Ana María (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Colección Educación y Didáctica. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bonder, Gloria (1994) *Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de las oportunidades*. Revista Digital Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.htm>
- Bourdieu (2000) *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama.
- Britzman, D., flores, v., & hooks, b. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria ediciones.
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género en las escuelas*. Revista Nómadas N°14, Universidad Central de Bogotá.
- Connell, R. W. (1998). *Masculinities*. Reply. Gender and Society, 12(4), 474-477. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/190181>

- Da Silva, Tomás Tadeo (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte, Auténtica Editorial.
- Elizalde Silvia, Felliti Karina, Quierolo Graciela (2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires. Del Zorzal.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid. Morata
- Fainsod Paula (2006) *Violencias de género en las escuelas*. En Kaplan, C.: *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fainsod, Paula (2008) *Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas*. En *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normatividad a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós. Pág. 231-250.
- Felliti, Karina (2009a) *Regulaciones de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987). Discursos y experiencias*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Felliti, Karina (2009b) *Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años '60*. Revista Argentina de Estudios de Juventud, n°1, Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1478>
- Flores, Valeria (2015) *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. Disponible en: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2008) *Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares* en Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Lavigne, L. (2011) *Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral*. En: Elizalde, S. *Los jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Biblos. Buenos Aires.
- Lopes Louro, Guacira (2001), *Pedagogías de la sexualidad*. En Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte, Ed. Autentica.
- 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*. Buenos Aires. Paidós, pp. 19-39.
- Morgade, G. (2010). *Formación docente y relaciones de género. Aportes de la investigación en torno a la construcción del cuerpo sexuado*. IICE 28.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Morgade, G. (2017). *Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS) , 49-62.
- Morgade, G. (2018). *Las universidades públicas como territorio del patriarcado*. En *La Universidad hoy, a 100 años de la reforma. Volúmen I*. Buenos Aires: ICE-CONADU.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2019). *La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción*. Vocens en el Fénix, N° 75 Desde ahora y para siempre, 66-75.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Revista Colombiana de educación, (12). Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Rockwell, Elsie (1995) *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Scharagrodsky, P. (2007) *Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar*. En Baquero, R., Diker G., y Frigerio G., (comps.) *Las Formas de lo Escolar*. Bs. As. Del Estante Editorial. Páginas: 263-284.
- Subirats Martori, M. (1994). *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Resvista Iberoamericana de educación, N°6: Género y educación.
- Wainerman, Catalina; Di virgilio Mercedes y Chami Natalia (2008) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires. Manantial.
- Weinerman, Catalina y Heredia, M (1999) *¿Mamá amasa la masa?* Buenos Aires. Fundación Editorial Belgrano.
- Zicavo, E.; Demichelis, D. (2012) *La educación sexual integral en las escuelas argentinas: Una mirada crítica*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2347/ev.2347.pdf