



“Sexualidad y masculinidades: ¿cómo habilitar espacios de reflexión en instituciones de salud?”

Por Zoé Aimé¹ y Giuliana Russo²

Introducción

El presente artículo propone reflexiones a partir de la experiencia desarrollada en el marco del Proyecto de Promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos del Hospital de Niños de la Santísima Trinidad de Córdoba. El espacio se sostiene desde el año 2015 por profesionales del Trabajo Social que forman parte del Servicio Social de dicha institución. Actualmente, se incorporaron al equipo de trabajo residentes del área de psicomotricidad y psicopedagogía del Servicio de Salud Mental, siendo este un proyecto interdisciplinar desde junio del año corriente.

Es en este encuadre de trabajo que surgieron reflexiones en torno a distintos interrogantes y discusiones dadas a partir del abordaje de consejerías con varones que se encuentran transitando la pubertad y la adolescencia cuya asistencia al espacio es derivada desde el Área Penal-Juvenil de SeNAF durante el año en curso. Dicha experiencia, novedosa para el dispositivo de salud, presenta distintos desafíos que ponen en cuestión el qué hacer y la manera de construir intervenciones por parte del equipo profesional.

La propuesta del proyecto incorpora aportes de los feminismos y una mirada sobre la Salud Sexual como un bien público esencial y como un campo de complejidad en donde se juegan, entre otras cosas, procesos de aprendizaje sobre la sexualidad, la cual es construida singularmente y junto a otros. Así, el esfuerzo está dirigido a transformar maneras hegemónicas de construir relaciones sociales entre mujeres, varones y disidencias sexuales y genéricas. En este sentido, el abordaje de la sexualidad no deja de lado las distintas maneras de ejercicio y manifestación que tienen las violencias estructu-

1 Hospital de Niños de la Santísima Trinidad.

2 Hospital de Niños de la Santísima Trinidad.

rales heteropatriarcales y, que atraviesan principalmente a las mujeres y disidencias sexo-genericas. Es por ello que consideramos que el abordaje de los casos de violencias ejercidas por masculinidades implican la responsabilización y reparación tanto a nivel interpersonal, como a nivel estructural ya que el reconocimiento de las relaciones de poder entre los géneros pueden ser objeto susceptible de modificación.

Asimismo, para la presente experiencia incorporamos matrices teóricas que entienden a la sexualidad y al consentimiento sexual desde un enfoque sociológico feminista estructural-constructivista. Es este mismo el que nos permite correr a estos términos del ámbito íntimo e individual, entendiéndolo como fenómenos que, si bien tiene expresiones singulares, se construyen social y estructuralmente. Las situaciones presentadas al espacio de consejería motivo de la manifestación de distintos interrogantes al interior del equipo y, además, al momento de pensar, construir e implementar estrategias de intervención: ¿son las consejerías en salud sexual una posibilidad de intercambio en el que se puedan generar procesos reflexivos respecto de la sexualidad y la vinculación sexo-afectiva con otros y, en particular, con varones?; ¿se producen efectos en las representaciones o en los supuestos contruidos en torno a la masculinidad; ¿cuánto hay de reproducen discursos discursos en torno a “lo políticamente correcto” o lo esperado “buen varón”?; entre otros.

El equipo de salud apostó a pensar/nos en torno a las anteriores preguntas a partir de intervenciones que se deslicen de miradas punitivista, normativas o terapéuticas, intentando dar lugar a la reflexión sobre el ejercicio de las relaciones sociales de poder; las maneras en las que se experimenta la sexualidad por parte de las masculinidades hegemónicas; la razón por la cual se llega a ejercer violencia por parte de los varones; las intersecciones entre dimensiones como el género y la clase; entre otros aspectos.

De este modo, el Proyecto en cuestión busca generar generar el acceso a la narrativa de la persona involucrada otorgando un espacio de escucha desde el cual se da lugar a la reflexividad apelando a distintos recursos pedagógicos y lúdicos tales como la presentación personal a través de imágenes, palabras o situaciones entre pares, el abordaje de mitos y verdades y el trabajo con las emociones y sen-

timientos singulares. Esta dinámica colabora con la organización de la consejería en distintos momentos y permite trabajar generando acciones disruptivas de hegemonías construidas en torno a la sexualidad y las masculinidades.

Consejerías en Salud Sexual: ¿posibles espacios de rupturas y construcciones?

El proyecto desde su creación pone eje en la promoción y prevención de la salud sexual en el tercer nivel de atención de la salud a través de la estrategia de consejería, talleres socio-educativos, jornadas de sensibilización y visibilización, entre otras intervenciones destinadas a niñas, adolescentes y sus cuidadorxs que asisten al Hospital, tanto a las salas de internación como a los consultorios externos. Desde dicho proyecto se abordan los obstáculos que vivencian lxs sujetxs para la resolución individual o colectiva de las necesidades -vinculadas a la sexualidad- que se presentan en su vida cotidiana. En este sentido, la estrategia de consejería es uno de los espacios privilegiados donde puede propiciarse la expresión de las representaciones, saberes, valores, emociones, que las personas construyen en torno a la salud sexual.

Nos ubicamos desde un enfoque de derechos humanos, el cual apunta sus esfuerzos por cambiar de manera sustancial las condiciones genéricas entre mujeres, varones y disidencias sexuales, así como sus relaciones sociales (Lagarde, 2012, p.17). En consonancia, considerando a la Salud Sexual como un bien público esencial y como un campo de complejidad, en el abordaje de la misma no se pierde de vista las violencias y sus distintas manifestaciones, las cuales tienen raigambre en la violencia patriarcal producto de estructuras sociales que atraviesa a todas las mujeres y las sexualidades disidentes. Entendemos que abordarlo implica el reconocimiento de las relaciones de poder entre los géneros como producto de una construcción social e histórica que y por lo tanto, son susceptibles de modificación (González y Yanes, 2013, p.19). De este modo, se trabaja sobre lo aprendido y vivenciado en torno a la sexualidad entendiendo que la misma se construye individual y socialmente, con y junto a otrxs.

Partimos de entender al género como una construcción que va más allá de dimensiones biológicas, es decir, como una serie de atri-

butos y funciones que tienen que ver con aspectos socio-culturales que se interiorizan, siguiendo a Benno de Keijzer (1997) através de un trabajo de socialización complejo que implica la incorporación de formas de representarse, valorar y actuar en mundo. Desde esta perspectiva, podemos decir que el género es performativo y construido habitualmente, interiorizándose de ese modo, gracias a acciones repetidas a lo largo de las trayectorias de vida singulares y sociales. Asimismo, es desde este lugar que se comprende a las masculinidades y el modo en el cual se construyen. Es decir, existen maneras de socializar a los varones en donde se les va atribuyendo valores, funciones y conductas propias de determinado contexto cultural. Son estos atributos los que forman parte de un modelo hegemónico y potente que comienza a ser visto como posición y patrón a alcanzar. Este modelo aspiracional comienza desde los primeros años de vida, con los discursos y acciones presentes en la crianza y socialización y supone un proceso de continua afirmación que se reafirma a lo largo de la vida. Coincidimos con Bonino (2002) en que:

“(…)no existe ninguna “esencia masculina”, sino una estructura predominante y legitimada como referente para la construcción de las identidades masculinas: la masculinidad tradicional, llamada más exactamente masculinidad hegemónica, como modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los varones aún en estos tiempos de globalización homogeneizante donde está masculinidad también lo es.” (p. 9).

De este modo, continúa el autor

“(…)el poder configurador de la masculinidad hegemónica se hace evidente no tanto en su discurso, sino en sus prácticas; en suposición existencial, en el modo de estar e incapacidad para el cambio en lo cotidiano; no tanto en sus momentos estables, sino en las situaciones críticas; en su identidad representacional (imagen de sí) pero especialmente en la funcional (lo que hacen)” (Bonino, 2002; p. 7).

Entendemos que al funcionar como “normativa existencial” (p.10) su transformación aparente sólo implica un reajuste entre sus componentes, o flexibilizaciones, un pulimiento de la estructura, pero no algo así como una(s) nueva(s) masculinidad(es) (Bonino 2002, p. 7-8).

En relación a lo planteado, la derivación de situaciones fueron desafiantes para el equipo del proyecto y a que implican la toma de posicionamientos ético-políticos y la utilización de herramientas analíticas y prácticas diferentes. Este año se iniciaron consejerías con varones adolescentes y jóvenes que se encuentran transitando causas en el Área Penal-Juvenil relacionadas al ejercicio de violencias o abusos sexuales. Desde dicha Área consideraron que, en el marco de la intervención profesional con determinados usuarios, era importante integrar un espacio distinto al que pueden ofrecer los dispositivos judiciales en donde los mismos pudieran acceder a información en relación a las temáticas que atraviesan su conflicto. Las situaciones presentadas al Proyecto de Salud Sexual dieron lugar a distintos interrogantes y discusiones al interior del equipo en torno a: las posibilidades de accesibilidad a derechos sexuales y (no) reproductivos, el ejercicio y las incumbencias de nuestro dispositivo, la posibilidad de dar respuestas a este tipo de demandas, la pertinencia de nuestra intervención, el posible efecto (o no) que tendría la intervención con los varones, entre otros. Es por ello que lo nombrado se expresa como “desafío” o “movimiento” ya que vuelve a traer a debate la génesis del equipo de salud y las matrices teórico-empíricas que atraviesan al mismo al momento de atender a las problemáticas.

Frente a las problemáticas presentadas se toma la decisión de generar encuentros con los varones. Sea puesta a la posibilidad de abordar estos espacios a partir de, entre otras cuestiones, la asunción de responsabilidades y el reconocimiento de las relaciones de poder entre los géneros. Es por ello que el equipo de salud considera importante trabajar desde las consejerías algunas temáticas que implican parte del ejercicio de algunas violencias, tales como son los modos respetuosos de establecer vínculos sexo-afectivos y de amistad, el consentimiento, la construcción de la sexualidad, las emociones, entre otras. Sabemos que el modelo hegemónico de masculinidad no es fijo, pero sí persistente, y está sostenido por unos ejes sociales ideológicos cobrando sentido como un lugar y una práctica en relación a su opuesto en las relaciones de género, la feminidad hegemónica (Bonino, 2002; p. 11). En las instancias de consejerías con los varones surgieron representaciones manifiestas de culpabiliza-

ción, reproducción de estereotipos típicos asociados a la vestimenta de sus pares como modo de provocación y a la feminización de pares como modo de ofensa o “burla”.

La sexualidad y el consentimiento sexual fueron aspectos trabajados en las consejerías. Entendemos a las mismas, desde un enfoque sociológico feminista estructural-constructivista como dimensiones transversales a las problemáticas abordadas con los varones. En este sentido, acordamos con la autora Pérez Hernández Yolínztlí en la necesidad de “arrancar” el consentimiento sexual del ámbito de “lo íntimo”, de la voluntad, la individualidad; para plantear que es un problema de orden estructural que se experimenta como personal. A su vez, la antropóloga afirma que la “capacidad de consentir es resultado de una serie de fenómenos estructurantes, característicos de la modernidad” (p.744, 2023), poniendo esta noción en tensión de dada la ilusión de individuo autónomo, libre y racional, como resultado de un largo proceso histórico de consolidación de la modernidad que se pareciera agudizarse en épocas de reivindicación del neoliberalismo libertario. Así, la sexualidad y el consentimiento sexual intentan ser alejados de distintos discursos legales y sociales instaurados que los conciben como comportamientos delimitados y amenazas en las relaciones sociales. Al respecto, Judith Butler (2011) refuerza la idea de pensar en estas dimensiones en otros términos, por fuera del supuesto normativo de autonomía individual lo que permite la apertura para trabajar desde la complejidad y reflexionar sobre la singularidad de los conflictos. Consideramos que, al pensar sobre el consentimiento sexual en las niñeces y juventudes, debemos tener en cuenta la opacidad de determinadas instancias en donde se juega la elección, los saberes y la disposición a lo desconocido, lo nuevo, como parte de la exploración sexual.

Desde este enfoque, afirmamos que la intervención en salud intentó no caer en miradas punitivas. Además, el posicionamiento del equipo fue apartarse del proceso de intervención jurídica que transitaban los varones, por lo cual optamos por qué se nos transmita la menor información posible respecto la “causa penal” centrándonos en otros aspectos asociados a las características e intereses de estos adolescentes que llegaban derivados al espacio. Metodológicamente optamos por generar un espacio de escucha y apertura a las narra-

tivas, representaciones e imaginarios, habilitando la expresión de emociones e intereses de los varones. Los principales disparadores fueron recursos lúdicos que colaboraron a generar un ambiente de mayor confianza en el que emergiera la pregunta, la duda, el pensamiento y la toma de la palabra de los varones. Se generaron dinámicas que integraron la presentación personal a través de imágenes, palabras, fragmentos o situaciones entre pares y expresiones gustos, preferencias, etc. lo que colaboró a construir un primer encuentro que dé luz a intereses particulares y pistas que al equipo de permitiera comenzar a abordar temas considerados relevantes en un segundo encuentro. Entre los tópicos trabajados pueden mencionarse mitos y verdades en torno a la sexualidad, consentimiento sexual, emociones, maneras de vincularse con amigxs o vínculos afectivos y/o sexuales, comunicación, entre otras. Los espacios de consejerías para cada varón fueron acotados con posibilidad de generar nuevos espacios en caso que así lo demandaran estos. Entendemos que la reflexividad es un proceso largo e incluso inacabado que puede ser iniciado en dicho espacio. Esto debido a que se habilita un lugar institucional que intenta, tomando los aportes del Manual en Salud Sexual y Salud Reproductiva (2014), constituirse en un primer paso de un proceso de tomas de decisiones vinculadas a la salud sexual gracias a la potencialidad que tiene la dimensión comunicativa de las consejerías. De este modo, se entiende que las palabras contienen ideas acerca de la sexualidad (Boudieu,1976) y el abordaje sobre ellas puede dar un cambio de sentido constituyendo rupturas que posibiliten nuevas prácticas. Es el espacio del Proyecto en Salud Sexual el que pone en tensión algunas estructuras a partir de la escucha y la habilitación de las narrativas, sentires, pensamientos y emociones de lxs usuarixs.

Reflexiones finales

Dentro del proceso de constitución de la sexualidad se sostienen formas hegemónicas de vincularse entre mujeres, varones y disidencias sexo-genericas, manifestandose en ejercicio de poder y violencias. Desde la experiencia en consejerías dirigidas a varones adolescentes nos preguntamos por la posibilidad de asumir e iden-

tificar situaciones concretas por parte de los varones que puedan tener un impacto reparador y de responsabilización para lo cuales fundamental incorporar dimensiones del placer y el disfrute en la sexualidad de manera plena como derecho de ciudadanía (Mouffe, 2001). Asimismo, deben ser abordadas las representaciones hegemónicas en torno a la temática y en relación a lo que implica “ser varón” para nuestras sociedades.

Todo este formato descrito de la “masculinidad norma”, no esfija, pero sí persistente, está sostenido por unos “ejes sociales ideológicos y cobra sentido como un lugar y una práctica en relación a su opuesto en las relaciones de género, la feminidad hegemónica” (Bonino, 2002, p. 11). En las instancias de consejerías individuales con los varones surgieron representaciones manifiestas de culpabilización, reproducción de estereotipos típicos asociados a la vestimenta de sus pares como aparente “provocación” y a la feminización de pares a modo de ofensa o “burla”.

Por su parte, si bien entendemos que “la masculinidad hegemónica es una matriz generativa, un formato organizador, un sistema normativo obligatorio, complejo, omniabarcador y absolutista-excluyente” (Bonino, 2002; p.10), cabe señalar que esta estructura no es homogénea y totalmente coherente, sino que entre sus elementos puede haber contradicciones, fracturas lo cual le permite un juego dinámico dentro de su estabilidad (Bonino, 2002) y, es por ello, que es susceptible de ser transformado. Y es allí donde creemos que debe estar la apuesta. Es oportuno abordar las problemáticas de estas masculinidades en los momentos vitales de la niñez y la adolescencia y es posible provocar movimientos durante los procesos vitales de masculinización. Coincidimos con Bonino (2002) en que aún no hay políticas públicas que promuevan la masculinidad no hegemónica, por lo que habrá que crearlas, porque las políticas tradicionales actúan como perpetuadoras de la masculinidad hegemónica y sin ellas es muy difícil hacer cambios que vayan más allá de los esfuerzos individuales (Jackson, 1996; Deven, 1998; Bonino, 2001 en Bonino, 2002, p.33). En este sentido equipos y profesionales de los espacios por donde transitan varones debemos asumir la responsabilidad de abordar aspectos de este modelo social entendiendo que al ser aún predominante ocasiona problemáticas que impactan en la

salud, en lo familiar y lo comunitario, en formas que se complejizan como la violencia por motivo de género, consumos problemáticos, -sobre carga en las tareas de cuidados de las mujeres, violencia hacia las niñas, problemáticas que intersectan con condiciones materiales de existencia que agudizan el impacto de las mismas.

Asimismo, sostenemos que en toda escena discursiva donde estén presentes niñas, jóvenes, adultos y profesionales de salud tenemos el deber y la oportunidad de escuchar para generar una apertura que intente comprender y abordar los daños que pueden generar determinadas situaciones. Ello, poniendo en tensión -en la medida de lo posible- las normativas con las perspectivas construidas por el equipo de salud, en pos de darle materia y subjetividad a la concreción de los Derechos Sexuales y (no) reproductivos. En relación, intentamos que algunas preguntas sean transversales en nuestras intervenciones: ¿Qué habilitamos en nuestras instituciones? ¿Qué aspectos ponemos en tensión al momento de intervenir? ¿Qué es aquello que no queremos reproducir? ¿cómo pensamos y construimos los espacios de trabajo? ¿cuáles son las narrativas que recuperamos? ¿Qué efectos tienen nuestras intervenciones?

Sostener un espacio de Promoción de Derechos Sexuales y (no) Reproductivos en una institución pública de salud es un desafío que implica acciones como la toma de posicionamientos, iniciativa de actividades de promoción, construcción de capacitaciones, discusiones y estrategias en conjunto con los integrantes del equipo de salud, entre otros aspectos. Sumado a ello, hoy las intervenciones en el ámbito de lo público se ven amenazadas por la precariedad de las condiciones laborales, el aumento de las demandas, el desmantelamiento o eliminación de políticas de salud, género y educación -entre otras-. Frente a este panorama, el equipo de salud toma el compromiso ético-político de dar respuesta a la heterogeneidad de las demandas para seguir contribuyendo a la construcción de sociedades un poco más justas.

Referencias Bibliográficas

Lagarde, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topias.
Disponible en: www.inmujeres.df.gob.mx

Gonzáles, P. y Yanes A. (2013). Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga. Buenas prácticas en intervención sociosanitaria desde una perspectiva de género y derechos humanos. INCIHU-SACONICET. Versión digital disponible en: www.catolicas.org.ar

Benno de Keijzer (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. Publicado en Tuñón, Esperanza (coord.), Género y salud en el Sureste de México, ECO-SUR y UJAD, Villa hermosa, 1997.

Bonino, L. (2002). La Masculinidad Hegemónica e Identidad Masculina. *Dossiers feministes*, 2002, N° 6 Dialnet, pp. 7-35.

Pérez Hernández, Y. (2016). Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 78, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, pp. 741-767. Universidad Nacional Autónoma de México.

Butler, J. (2011). Consentimiento sexual. Algunos pensamientos sobre el Psicoanálisis y la Ley. *Columbia Journal of Gender and Law*, Vol 21, N°2. Laura Contrera, Florencia Gasparini, et al. (Trad.).

Mouffe, C. (2001). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. En IFE & UNIFEM. *Ciudadanía y Feminismo*. México. Debate Feminista.



Análisis genealógico sobre la figura de la mujer en la fundación del sistema educativo argentino

Por Martín Medina¹

Palabras claves: Mujer, educación, genealogía.

Introducción:

El siguiente trabajo se enmarca dentro del desarrollo de la tesis de Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (FFyL-UBA), en la misma se realiza un estudio genealógico sobre los discursos civilizatorios de Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi, en particular se indaga el lugar que le otorgaron a la educación para que Argentina se constituya, según sus visiones, en una sociedad civilizada. En este trabajo se propone realizar un análisis más acotado sobre el lugar que se le otorgó a la figura de la mujer en la fundación del sistema educativo argentino. Para este fin, se abordarán las obras de Sarmiento, *Facundo* (2018), *Educación popular* (2010) y la propuesta de Alberdi, *Bases* (2018), a fin de reconstruir las diversas argumentaciones que proponen sobre el lugar de la mujer en la educación en la fundación del Estado argentino. Asimismo, se considerarán las reflexiones de Manso, como una intelectual y pedagoga que altera las discusiones de su época, para este fin, se tomarán en cuenta algunas de sus publicaciones desarrolladas en el periódico *Álbum de señoritas* (1854).

El lugar de la mujer en la sociedad y la educación desde Alberdi y Sarmiento:

Para iniciar este recorrido, podemos analizar que tanto Sarmiento como Alberdi, adhieren a una teoría del trasplante cultural. Si nos

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo: [martinn94@gmail.com](mailto:martin94@gmail.com)

remitimos a la propuesta de Alberdi respecto a la educación, podemos notar que postula una enseñanza por medio del contagio de los descendientes de la Europa moderna con la población local. Así, indica que para llegar a estar como la civilización de la vanguardia europea hay que traer sus hábitos y costumbres, siendo la mejor manera, recibir población de lo que en la actualidad denominamos el norte global. En las Bases encontramos la siguiente pregunta: “¿Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y Estados-Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslas aquí” (Alberdi, 2018, p. 68). Para Alberdi era una pérdida de tiempo instruir a la población nativa y criolla, solo por medio del contagio de la población civilizada se podría enseñar la cultura del trabajo y los valores morales para conformar una sociedad que lograra progresar. Dejando para una etapa posterior la instrucción, es decir la educación formal. En palabras de Alberdi:

Haced pasar el roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción; en cien años no haréis de él un obrero inglés, que trabaja, consume, vive digna y confortablemente (2018, p. 69).

Por otra parte, Sarmiento sin dejar de ser un publicista de la teoría del trasplante, va a postular un cambio cultural por medio de propuestas institucionales de Europa y la instrucción en masa de la población en los valores cívicos de esa cultura, diferenciándose de la propuesta de Alberdi. Para sostener esta idea podemos considerar la opinión de Botana: “Sarmiento concluye adhiriendo a la teoría del trasplante institucional, Alberdi defendiendo una teoría fuertemente arraigada en la tradición colonial” (Botana, 1997, p. 340). De este modo, Sarmiento va a postular que es necesario que toda la sociedad aprenda a leer porque esto vuelve a la población más civilizada, disminuye la violencia y se vuelve más pulcra la sociedad. Tal como lo postula en *Educación popular*, “Bastará observar lo que en los ejércitos y en las fábricas se nota, que los que saben leer visten con más aseo, y tiene más orden y método en todas sus acciones, y una constante aspiración a mejorar de condición” (Sarmiento, 2010, p. 36-37). En base a esta formulación, sostiene que toda la población

(aquellos que pueden aprender el lenguaje español) deben tener la posibilidad de contar con una instrucción primaria.

Si se continúa indagando las similitudes y diferencias entre Sarmiento y Alberdi, ha de notarse que ambos tenían una reflexión sobre la educación de las mujeres de la población civilizable, dado que ambos comprenden que hay una parte de la población que no puede educarse, siendo estos los indios o bárbaros. En las Bases se encuentra la siguiente opinión sobre la formación de la mujer: “En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que, desde su rincón, hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia. Prepara al ciudadano y echa las bases del Estado, su instrucción no debe ser brillante” (Alberdi, 2018, p. 59). De este modo, se propone a la mujer como una transmisora de valores en el ambiente doméstico. Esto lleva a que se critique la visión de una mujer activa en el ámbito de la vida pública, del salón literario o del teatro. La vida de la mujer en la propuesta alberdiana pasa por la atención al marido y la crianza de los hijos. Por otra parte, si acudimos a la propuesta de Sarmiento, la formación de las mujeres en la constitución del Estado va a ser fundamental a tal punto que indica, “Puede juzgarse el grado de civilización de un pueblo por la posición social de las mujeres” (2010, p. 111). En este sentido, dentro de *Educación popular* encontramos el capítulo tres “De la educación de las mujeres”, donde se hace algunas preguntas sugerentes, como las siguientes:

¿Por qué perpetuar deliberadamente en el uno la barbarie que quiere destruirse en el otro? ¿Por qué hacer lo contrario de lo que aconsejaría la naturaleza, que es instruir a la que ha de ser maestro de niños, puesto que está destinada a ser madre y llevar con ella los gérmenes de la civilización al hogar doméstico, puesto que ella ha de ser el plantel de una nueva familia por la unión conyugal? (Sarmiento, 2010, p. 113).

Tal como se ve en la cita, Sarmiento otorga a la mujer un lugar de reproducción y formación en valores en el ámbito doméstico, no obstante, les deja un espacio en la esfera pública por medio de la enseñanza a los niños. En la formulación de *Educación popular* plantea: “Su influencia sobre los niños tiene el mismo carácter de la madre; su inteligencia dominada por el corazón se dobla más fácilmente que la del hombre y se adapta a la capacidad infantil por una de las cuali-

dades que son inherentes a su sexo” (Sarmiento, 2010, p. 115). De esta manera, se le otorga una función en la esfera pública, justificando la similitud que tiene la labor docente con la función maternal. En este aspecto, la argumentación tiene una fuerte impronta biologicista, naturalista y religiosa, basada en divisiones dualistas.²

Si recapitulamos las propuestas civilizatorias de Sarmiento y Alberdi, podemos notar que bajo los pares dicotómicos que postulan, en el caso del primer escritor civilización/barbarie, en el caso del segundo escritor, civilización/desierto³. Ambos confluyen en un cuadro jerarquizante de las subjetividades, produciendo todo un proyecto taxonómico de los habitantes deseables para la nación, donde hay una fuerte impronta eurocéntrica, a la cual vuelven a subdividir, entre Europa del norte y Europa del sur. En concordancia con este cuadro de las subjetividades deseables para la nación, otorgan a la mujer funciones determinadas, tanto Sarmiento como Alberdi, comparten la idea de la mujer como esposa y progenitora. Ambos le otorgan a la figura de la mujer un rol central en la conformación del Estado como un agente moralizador en el espacio doméstico.

La diferencia reside en la función que se le otorga a la mujer en el espacio público, dado que, Sarmiento postula la necesidad que to-

2 Para considerar una crítica a los dualismos desde una postura feminista se puede leer el artículo de Diana Maffia “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires. La filósofa indica: “Esto que llamamos dicotomía, estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada [...] Otra cosa que hay es una jerarquización de ese par. No es solamente lo objetivo y lo subjetivo son diferentes y lo objetivo es masculino y lo subjetivo femenino, sino que lo objetivo es más valioso que lo subjetivo, que lo público es más valioso que lo privado, que lo racional es más valioso que lo emocional” (2006: 3). Bajo esta argumentación Maffia permite ver cómo todas estas dualidades introducidas en el pensamiento occidental subalternizan a la figura de la mujer.

3 Es relevante considerar la reflexión de Lucia Pagliai, quien escribe: “Al hablar del pueblo “inculto” y de la “naturaleza selvática que nos domina” Alberdi participa –aunque de modo oblicuo– de la tensión civilización / barbarie que Sarmiento había postulado en el *Facundo*” (2018: XXV). Desarrollando su propia acuñación conceptual, indicando que el mayor problema de Argentina para por mantener el desierto.

dos los sujetos civilizables sean educados, al postular un sistema de educación elemental más amplio recurre a la figura de la mujer como maestra, justificando su posición por medio de la relación que entabla entre maternidad y el trabajo educativo con los niños. Asimismo, la propuesta de *Educación popular*, brinda una serie de argumentos más, que van desde el plano rentable, la contratación de la mujer por parte del Estado para ser maestra, hasta sus límites cognoscitivos que le permiten ser docente solo en el nivel elemental (Sarmiento, 2010, p. 118). Por su parte, Alberdi propone una educación por parte de los inmigrantes que contagiarán los valores de la cultura europea sobre la sociedad local. Indica que, como primera medida, un sistema amplio de educación elemental es contraproducente, no es bueno que las masas sepan leer, dado que la tecnología de lecto-comprensión implica tener conocimiento de política y, las clases bajas no se encuentran preparadas para tal fin. Sobre este punto podemos leer en las Bases: “La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre del pueblo el saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política, que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar” (Alberdi, 2018, p. 56). Esta postulación limitada del sistema educativo va en línea con la figura de la mujer recluida al espacio familiar, donde aclara que debe alejarse de toda relación con la vida pública, sean salones literarios, teatros o publicaciones en revistas.

La práctica y el discurso disruptivo de Juana Manso:

En este contexto de discusión que venimos desarrollando entre Sarmiento y Alberdi, la propuesta de Juana Manso representa una disrupción en el debate sobre el lugar de la mujer en la organización de una sociedad civilizada, destacando la necesidad de instruirse por medio de la educación popular. Esta disrupción consiste en trasgredir las normas morales que limitaban la participación de la mujer en la vida pública del momento, cuestionando de manera teórica y práctica la propuesta de Alberdi, que recluía a la mujer a la vida doméstica, como así también, a la representación de Sarmiento, que indicó que no corresponde a la mujer tomar lugares de decisiones.

En este aspecto, encontramos que Manso ocupó roles jerárquicos para la época, siendo la primera mujer directora de escuelas mixtas, generando fuertes críticas al estado de los establecimientos educativos.

Los siguientes pasajes que nos comparte Laura Rodríguez, nos son relevante, “En relación con su renuncia como directora de la primera escuela mixta, Manso detallaba las penurias que había pasado, que reflejaban el estado de la enseñanza en esos años” (2023, p. 7). Renuncia a la dirección de la escuela cuando esta se convierte únicamente para varones y, se irá a la dirección de la revista *Anales de la educación común*, en la cual se brindaron los lineamientos a seguir para la formación de maestras y maestros (Rodríguez, 2023, p. 7). En esta línea, de una carrera pedagógica laboriosa y sacrificada, Manso “fue designada en julio de 1869 como la primera y única mujer inspectora y vocal del Consejo de Instrucción Pública, donde en algunas sesiones, por ausencia del presidente, llegó a oficiar de presidenta interina” (Rodríguez, 2023, p. 9).

En este aspecto, también se debe destacar que abogó por la necesidad de brindar educación a las clases populares, como así también, que la educación se diera en paridad de condiciones a mujeres y varones por medio de las escuelas mixtas. En esta línea, criticó, que se dieran contenidos diferenciados para varones y mujeres. La formación de aquella época suponía que los varones debían contar con mayor conocimiento de matemática, formación técnica y profesional y a la mujer le atribuía la necesidad de formación en labores domésticas y morales. Para mostrar esta postura, es útil considerar la lectura que realiza Laura Rodríguez (2023) sobre la propuesta de Manso, al indicar que, “En referencia a la educación de las mujeres, criticaba ‘los disparates’ que le hacían aprender a las niñas, ‘como las pesadas labores de aguja que se le hacen ejecutar con notable detrimento de su salud’ (AEC, 4, 1873, p. 106)”.

Para profundizar en la postura de Manso, nos remitimos al *Álbum de señoritas*, publicación que comenzó el 1 de enero de 1854 y finalizó en febrero de ese mismo año, dejando ocho números publicados. Entre las secciones que se reiteran y son relevantes de indagar en esta propuesta, se destacan la “Educación popular” y la “Ilustración de las mujeres”, dos secciones que abordan el sistema educativo y la

necesidad que la mujer sea educada en igualdad de condiciones con el género masculino.

Manso en el primer artículo de la primera publicación dice:

Todos mis esfuerzos serán consagrados a la ilustración de mis compatriotas, y tenderán a un único propósito -Emanciparlas de las preocupaciones torpes y añejas que les prohíban hasta hoy hacer uso de su inteligencia, enajenando su libertad y hasta su conciencia, a autoridades arbitrarias, en oposición a la naturaleza misma de las cosas, quiero, y he de probar que la inteligencia de la mujer, lejos de ser un absurdo, o un defecto, un crimen o un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica porque Dios no es contradictorio en sus obras, y cuando formó el alma humana, no le dio sexo- la hizo igual en su esencia, y adornó de facultades idénticas- (1854A, p. 1).

En este sentido, encontramos que Manso, postula la ilustración como un gesto de emancipación en el sentido kantiano del término, donde se propone hacer uso de la propia razón para conseguir plena libertad. Asimismo, debe notarse que utiliza un fundamento teológico, valores aceptados por la sociedad de su época, justificando que no se haga una distinción en la esencia humana entre varones y mujeres, en tanto las capacidades están distribuidas de igual modo. De haber alguna mujer que no hiciera uso adecuado, no se debe castigar a todo el género. En este marco, apelará al lugar que ocupa la mujer en la familia y la sociedad civil, en las palabras de Manso, podemos leer, “Y no se crea que la familia no es de un gran peso en la balanza de los pueblos, ni que la desmoralización y el atraso parcial de los individuos no influye en bien o en mal de la sociedad colectiva” (1854A, p. 1). Aquí, destaca la necesidad de la sociedad de educar a toda la población, sin exceptuar a ningún individuo y, menos a todo el género femenino.

Sobre este punto, se puede leer en *Álbum* la contradicción de reducir a la mujer a la mera figura de reproductora del género humano. Se puede leer la pregunta de Manso: “¿Por qué reducirla al estado de la hembra cuya misión es perpetuar la raza?” (1854C, p. 3). En este aspecto, su legitimación de la figura de la mujer en la sociedad, continúa indicando que la mujer tiene una perspicacia natural, si no se le permite desarrollarla, caerá en el absurdo y enseñará mal a los hijos, rompiendo estos con la ilustración, cayendo la sociedad

en el barbarismo (Manso, 1854C). Lo que corresponde desde la visión de la pedagoga argentina, es que, el instinto maternal sea pulido con educación. Así, la ilustración de la mujer será llevada a los hijos colaborando a la conformación de una sociedad civilizada. Se puede reflexionar que hace un uso estratégico de los valores de la época para sostener la necesidad de educar a la mujer en las familias y sociedades del momento, utilizando un argumento de colectivización del conocimiento como herramienta de ilustración.

Por otra parte, podemos encontrar una clara denuncia de la opresión que ejerce el género masculino sobre su par, cuando Manso declara: “La sociedad es el hombre: él solo ha escrito las leyes de los pueblos, sus códigos; por consiguiente, ha reservado toda la supremacía para sí...” (Manso, 1854C, p. 3) En este aspecto, señala las ventajas del género masculino quien se ha atribuido la potestad de formular las leyes, dejarlas asentadas y distribuir las según su conveniencia. Aquí la denuncia es que la sociedad segrega a la mujer en la misma familia, siendo Dios, quien la puso en esa familia. Va a indicar que las mujeres son segregadas bajo el argumento de la debilidad, no obstante, comprende que esto es un defecto de la cultura que ha legado a la mujer por largo tiempo y, es posible de interrumpirse esta tradición, por medio de la educación. Esto la lleva a concluir que, la mujer está obligada a ser fuerte, para soportar los embates de la cultura tradicional. El modo de luchar es conseguir acceso en paridad de condiciones a la educación.

Seguidamente, Manso indica que las clases altas incurren menos en este error, de no educarse o no educar en la familia a la mujer, mientras que las clases bajas, desprovistas de todos recursos dejan a la mujer en el barbarismo y la prostitución, valores que comprende como iguales. Estos no son rasgos, para Manso, de una sociedad que quiera progresar. Por esta razón, realiza un llamado a los gobernantes a que presten atención a la educación de la clase pobre, particularmente a la educación de las mujeres de la clase pobre.

Por otra parte, una discontinuidad que propone respecto a los discursos de Sarmiento y Alberdi, lo podemos encontrar en relación al lugar que tiene Europa para América del Sur, donde indica:

Dejaremos la Europa y sus tradiciones seculares, y cuando viajemos, será para admirar la robusta naturaleza, los gérmenes imponderables de la riqueza de nuestro continente: y no perderemos nada. ¡Allá el pensamiento del hombre y el polvo de mil generaciones! Aquí el pensamiento de Dios, puro, grandioso y primitivo, que no es posible contemplar sin sentirse conmovido (Manso, 1854A, p. 1).

En este fragmento, encontramos un corte respecto a la visión del pensamiento de época del Río de la Plata, en tanto promueve una ruptura con los valores de Europa, que nada brindarán a la creación de la sociedad civilizada de América del Sur. Lo que propone es una visión romántica de la creación de valores en relación a la contemplación de la naturaleza, apelando nuevamente a fundamentos teológicos.

En esta línea, en la sección de moda, se puede leer el mal que hace Europa sobre América del Sur al imponer usos de ropas y vestimentas impropias para el lugar y los tiempos que corren. Así, podemos leer:

Creo que todavía no ha ocurrido a nuestras elegantes que ha oposición de estaciones de los hemisferios es un obstáculo insuperable a las modas europeas, y que siempre vestiremos aquí en diciembre por los figurines de agosto; en fin con tal de andar a la francesa, aunque sea un remiendo ¡allá va!" (Manso, 1854D, p. 5).

Ante este gusto de las clases altas por el estilo francés, Manso antepone el gusto por lo español o mejor aún, va a decir, por la invención. Así, propone una autonomía de la cultura europea que va desde el pensamiento hasta la estética, dando un lugar central a la educación para generar un proceso de reflexión propio.

Estas rupturas que propone Manso, respecto al lugar que se le debe otorgar en la sociedad a las mujeres, la necesidad que sea educada en igualdad de condiciones respecto al género masculino, la propuesta de autonomía cultural respecto a Europa son ideas de avanzadas para la época y en relación a los discursos civilizatorios de Sarmiento y Alberdi. Sin embargo, podemos notar una continuidad entre la propuesta de Manso y los discursos civilizatorios, cuando en el número dos del *Álbum*, en medio de una argumentación que reivindica la educación popular para la clase más baja, indica que la

Ilustración se debe hacer contra un otro, en esta formulación, contra el indio. En palabras de Manso,

El conocimiento exacto y práctico de esos mismos deberes, para que llegue un día en que no sea necesario simbolizar la ley con la bayoneta, en que los soldados tengan por única misión guarnecer nuestras fronteras de los indígenas, en que el ciudadano sea el mejor defensor del orden, respetando las instituciones por su sola fuerza moral; a ese resultado solo se llega educando al pueblo (1854E, p. 10).

De esta manera, podemos notar que, para Manso, la conformación de una sociedad civilizada conlleva una introyección de la ley a tal punto que no se necesite una fuerza de orden interna, este orden llegará con la educación popular, dejando al soldado con plena capacidad para confrontar al enemigo: al indio. Si bien, en la postulación de Manso se propone al indio como un otro, vemos que no le da un trato tan violento y despectivo como lo hacen las formulaciones de Alberdi y Sarmiento ya analizadas, que acusan al indio de ser el mayor problema para conformar una sociedad civilizada.

Apuntes finales:

En base a las reflexiones que hemos realizado considerando los escritos de Sarmiento, Alberdi y Manso, podemos indicar que los planteos de la maestra argentina, fueron disruptivo para su época. En la práctica desarrolló funciones jerárquicas, llegando a ser la única inspectora mujer en la provincia de Buenos Aires. Respecto, a sus críticas al desarrollo del sistema educativo fue frontal y priorizó la educación en igualdad de condiciones para varones y mujeres, tanto para las condiciones de aprendizaje, como la situación laboral de las docentes respecto a los varones. Fue una promotora de las escuelas mixtas, siendo la primer directora mujer de este tipo de escuelas, dejando el cargo cuando la modalidad volvió a ser una escuela para varones, pasando a dirigir la revista *Anales de la educación común*, revista que utilizó de trinchera para cuestionar las falencias del sistema educativo y de sus pares masculinos.

En cuanto a sus proclamaciones podemos ver que utilizó una diversidad de argumentos para alentar a la emancipación de la mujer,

ponderando la educación como herramienta indispensable para que la sociedad en su totalidad pueda prosperar. Entre su abanico de argumentos hemos exhibido que apeló a la ilustración, al romanticismo, a discursos teológicos, argumentos colectivistas y patrióticos. En contra punto a estos discursos disruptivos para la época, hemos podido notar un pasaje, donde indica que la misión civilizadora se realiza contra el indio, tal como lo postularon Sarmiento y Alberdi. Sin embargo, en su formulación se puede ver un tono menos violento que no deja de mencionar las armas (la bayoneta) como modo de delimitar lo que es civilizado y lo que no lo es. En este aspecto, Manso, Alberdi y Sarmiento confluyen en la necesidad de luchar contra el indio.

Las reflexiones han buscado indagar los discursos de Sarmiento, Alberdi y Manso en torno a la figura de la mujer en la sociedad del Río de la Plata de mitad de siglo XIX, poniendo en valor la palabra y figura de Juana Manso, como una mujer que luchó por la igualdad de condiciones para ambos géneros, colocando a la educación como una herramienta indispensable. Debido al breve de espacio que se dispone, queda pendiente desarrollar un análisis de las reapropiaciones posteriores de las ideas de los tres intelectuales mencionados en el trabajo.

Referencias bibliográficas

Alberdi, Juan Bautista. (2018). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Colihue.

Botana, Natalio. (1997). *La tradición republicana*. Sudamericana.

Maffia, Diana. (2006). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto de Estudios Interdisciplinario de Género - UBA, 1-9. Recuperado el 26 de septiembre de 2024, de <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>

Manso, Juana Paula. (1854A). La redacción. *Álbum de señoritas*, Tomo N° 1, Vol N° 1, Imprenta Americana.

Manso, Juana Paula. (1854B). Último día del año y año nuevo. *Álbum de señoritas*, Tomo N° 1, Vol N° 1. Imprenta Americana. 2.

Manso, Juana Paula. (1854C). Emancipación moral de la mujer. *Álbum de señoritas*, Tomo N° 1, Vol N° 1. Imprenta Americana. 2-4.

Manso, Juana Paula. (1854D). Moda. *Álbum de señoritas*, Tomo N° 1, Vol N° 1. Imprenta Americana. 5-6.

Manso, Juana Paula. (1854E). Organización de las escuelas. *Álbum de señoritas*, Tomo N° 1. Vol N° 2, Imprenta Americana. 9-11.

Rodríguez, Laura. (2023). La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878). Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, (8), 1-21.

Sarmiento, Domingo Faustino. (2010). *Educación Popular*. Buenos Aires: Del nuevo Extremo.

Sarmiento, Domingo Faustino. (2018). *Facundo*. Buenos Aires: Penguin.

Acompañando trayectorias educativas desde la pregunta: experiencia áulica sobre la incorporación de la perspectiva de género en clases de “Fisiología Humana” y “Neurofisiología y Psicofisiología”

*Por Antonella Pollano, María Victoria Pisano
y Paula Abate*

Pequeña introducción sobre quiénes somos

Somos docentes mujeres que como denominador común hemos participado de proyectos de investigación cuyo marco teórico han sido las teorías provenientes desde las Neurociencias. Trabajamos largas horas con animales de laboratorio. Luego las aulas nos agruparon, compartimos actualmente espacios de trabajo en diferentes cátedras dando a conocer al estudiantado fundamentos biológicos y neurobiológicos sobre procesos sexuales y reproductivos. Como docentes compartimos en común la idea de que la educación en la Universidad Pública tiene un potente rol transformador, generador de inclusión social y la misión de aportar perspectivas integrales, incorporando la noción de sentido crítico y la posibilidad de interpelación ante la información que se brinda como bibliografía obligatoria en los manuales de estudio convencionales sobre estos temas relevantes para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En este marco, nos capacitamos en cómo incorporar la perspectiva de género en los programas de nuestras materias en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y en la Facultad de Psicología de la UNC. Este trabajo tiene la intención de compartir experiencias en las aulas, comunicar la acogida que tuvieron estos abordajes y algunas de las conclusiones y reflexiones que surgieron tras la experiencia.

Contexto en el que se realizó esta experiencia áulica. Metodología de secuencia didáctica implementada

Esta actividad fue realizada en forma grupal y anónima, en el ambiente de un taller que es la modalidad en la que se dictan las clases de la materia Fisiología Humana para Ingeniería Biomédica de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Los alumnos de esta asignatura se encontraban en el tercer año de la currícula de la carrera, formando parte de una comisión de 200 alumnos. Aclaramos esto último dado que esta clase formó parte de una serie de clases teórico-prácticas con formato taller, es decir que los alumnos estaban acostumbrados a trabajar en forma grupal, resolviendo en cada una de las clases actividades como casos problema, casos prácticos, exposiciones orales a partir de lecturas, entre otras modalidades de participación colectiva.

En tiempos en que se pone en duda la utilidad en términos prácticos del conocimiento que se dicta y se evalúa en las aulas, decidimos comenzar el estudio de la fisiología sexual y reproductiva desde la generación de preguntas por los propios estudiantes, en vez de dar respuestas a cuestionamientos generados por el plantel docente. El objetivo de esta propuesta fue ampliar el enfoque curricular con el que se aborda el estudio de la sexualidad desde la perspectiva de género. Como disparador, se utilizaron textos para su lectura y reflexión:

1) los capítulos de Sistema Reprodutor y Hormonas Sexuales en manuales convencionales de Fisiología Humana y Neurofisiología,

2) un texto generado por las docentes, en el que se cuestiona la manera en que la sexualidad y reproducción humanas se presentan y describen en dichos capítulos teniendo en cuenta autoras como Lucía Ciccía (La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí. Ciudad de México: Siglo XXI, 2022) y Anne Fausto Sterling (Cuerpos sexuados, Barcelona, Melusina, 2006),

3) una entrevista realizada a Lucía Ciccía en la que se discute cómo la reproducción de los sesgos sexistas y androcéntricos presentes en el discurso científico sobre la diferencia sexual moldean las hipótesis de las investigaciones actuales en el área de las neuro-

ciencias (Cerebros estallados: cómo la ciencia puso el binarismo en nuestras cabezas, Página 12, 2022).

La consigna consistió en invitar a cada grupo a que generara tres preguntas a partir de la lectura e interpretación de este material.

El tema es sensible porque se trata de roles de género y estudios en neurociencias, y cómo no es inocente la información que se deriva de las investigaciones en la construcción de estos roles. Decimos sensible porque la ESI sigue siendo resistida en muchos espacios educativos (Morgade, 2018). Tratar estos temas en las aulas genera controversia en ambientes como el de ingeniería donde predominan las ciencias denominadas “duras”, al igual que el uso del lenguaje inclusivo que incluso durante el 2023 seguía teniendo un carácter controversial hasta punto tal de ser considerado tabú y tener que ser evitado en las conversaciones familiares o entre amigos (Tosi C., 2023).

El objetivo o intención de esta experiencia fue el de establecer, a través de las inquietudes de les estudiantes, una base acerca de qué ideas previas, conceptos y dudas “traen” lxs estudiantes, cuáles consideran pertinentes para tratar en las aulas, cuáles quedan por fuera.

Resultados que arrojó nuestra experiencia

Las preguntas generadas por los grupos fueron variadas, y aunque no es la intención de este trabajo realizar un análisis cualitativo por menorizado de las mismas, hubo una mayoría que indagaron acerca de la influencia de factores genéticos y de factores ambientales en la conducta sexual humana. Citamos a continuación algunas preguntas textuales que ellos elaboraron y que ilustran esta categoría: “¿cómo es posible determinar el efecto de los factores genéticos y de los factores ambientales en la conducta humana?”; “¿las diferencias entre los sexos son innatas, químicas, aprendidas, etc?”; “si el cerebro no tiene diferencias de funcionamiento según su sexo y si se marcan diferencias por culturas, costumbres, ¿por qué en animales salvajes sin capacidad de razonar existen diferencias de comportamiento entre el macho y la hembra?”; “¿qué tan importante es la genética respecto a la perspectiva de género?”

Una segunda categoría de preguntas que detectamos fue la de cuestionamientos acerca de cuán fiables son los estudios científicos que tienen el propósito de encontrar diferencias sexuales. Estas son algunas preguntas textuales que ilustran esta categoría: “¿qué lineamientos se deberían seguir para aumentar la fiabilidad de los estudios?”; “¿qué tan válido es un estudio con tan pocos participantes?”

Una tercera categoría de preguntas indaga acerca de qué tipo de mecanismos fisiológicos se modifican ante el consumo de las hormonas llamadas sexuales. Estas son algunas preguntas textuales que ilustran esta categoría: “¿por qué la testosterona ayuda a interpretar mejor un mapa?”; “¿influyen la testosterona y el estrógeno en los procesos cognitivos?”; “¿la percepción de género influye en la producción de hormonas?”

También fue interesante analizar que les estudiantes pusieron en duda cuál es el impacto social que genera aquel conocimiento producido a través de experimentos en el laboratorio en el establecimiento de los roles de género: “¿cómo impacta en nuestra sociedad la influencia histórica de la masculinidad en la biología?”; “¿cómo se reflejan a nivel socio comportamental los impactos del discurso científico que acarrea la diferencia entre sexos y atribuye características menos funcionales a las mujeres?”

Algunas conclusiones

En base al análisis de las preguntas formuladas por les estudiantes pudimos detectar en primer lugar la falta de espacios para discutir sobre estos temas. La masividad de las clases atenta contra las preguntas que les estudiantes pueden formular en espacios de contención y de seguridad. La herramienta que exhibimos en este trabajo resultó útil porque al tener un tiempo para reflexionar sobre las lecturas y estar en un ambiente de confianza, trabajando en equipo, surgieron temáticas a través de las preguntas escritas sumamente enriquecedoras para la clase. Recalcamos la importancia, como docentes, de crear y propiciar estos espacios, de generar terrenos fértiles para poder conversar, preguntar, y ser escuchades.

Por otro lado, a través de estas actividades, se trasluce la falta de ESI en sentido amplio en las aulas universitarias. Las preguntas que

surgieron en torno a la masculinidad en el estudio de la biología, o bien cómo ciertas características menos funcionales se atribuyen a las mujeres en estudios provenientes desde las Neurociencias, dan cuenta de que algunas definiciones en torno al concepto de la *construcción del género* están faltando en el alumnado. A partir de esta experiencia es que en adelante solicitaremos a nuestros estudiantes que, para asistir a esta clase de Fisiología Sexual y Reproductiva dentro de la asignatura Fisiología Humana, realicen el *Curso de Formación Virtual en Género para Estudiantes* que se dicta en el marco del Plan de Acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género de la UNC. Este curso articula con la Línea de Sensibilización y Capacitación, cuyo fin es promover la desnaturalización de las violencias de género favoreciendo así un proceso de conocimiento y apropiación del derecho a una vida libre de violencias. Consideramos que será un gran paso para formar futuros profesionales de la salud y de la biomedicina con perspectiva de género.

Por último queremos destacar y revalorizar la importancia del discurso docente como agente que otorga legitimidad a temáticas relacionadas con el género: brecha de género, cambio de género, hormonización y género, teoría Queer. Leer un ensayo, una entrevista, un trabajo científico, contrastarlo con lo que habitualmente estamos acostumbrados a leer en los manuales de Fisiología, nos genera conflictos. Nos genera preguntas, muchas veces complejas de responder. Nos deja vacíos, o nos abre los ojos. Pero al menos leemos, preguntamos, nos confrontamos con un otro que nos interpela, nos atraviesa. La experiencia de poder hablar de ciertos temas no es desdeñable. El poder de nombrar implica una acción política, y por ello, tomamos la decisión de nombrar o traer a la clase aquello que se aleja del terreno de lo heteronormativo. Consideramos que la implementación de currículas contrahegemónicas para la enseñanza de la Fisiología en el área de la salud integral es una herramienta que contribuirá a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Nuestros estudiantes nos escuchan y se escuchan. Luego estos temas comienzan a circular en otros espacios. No da lo mismo contar en casa a un familiar -sobre todo de otra generación- que en la facultad estuvimos leyendo sobre hormonización y cambio de género como parte de la currícula de la carrera, que no hacerlo.

Una limitación enorme que debemos destacar respecto a este trabajo fue la falta de espacio/tiempo durante la cursada para tratar debidamente estos temas, también solicitado por les mismos estudiantes en la encuesta que contestan al final de la cursada. Si bien algunas preguntas fueron debatidas entre todes en el aula, la mayoría no fueron compartidas con toda la clase. Fue una experiencia introductoria que tomaremos como punto de partida que nos ha sido muy útil para programar y desarrollar nuevos abordajes de estos temas en las clases venideras tanto en Fisiología Humana para Ingeniería Biomédica como en Neurofisiología y Psicofisiología para Psicología.

Esta temática y otras que se abordan en la materia formaron parte de un proceso, que dentro de la currícula de Ingeniería Biomédica seguiremos reforzando bajo el lema: *Una Fisiología Humana y Humanitaria*. Es decir, tener en cuenta que la ingeniería biomédica, a diferencia de otras ingenierías, trabaja con personas, con historias de vida y recorrido, con deseos y frustraciones, y principalmente con derechos. Incluimos dentro de este marco y perspectivas también a las carreras de Biología y Psicología en las que también cumplimos roles docentes. Realizar este trabajo y este análisis con las consiguientes reflexiones que surgen a partir del mismo nos convoca a pensar avances en materia de cómo incorporar nociones desde los Derechos Humanos y la Bioética en las asignaturas de manera particular y en las carreras de manera general.

Referencias bibliográficas

Tosi, Carolina. (2023). El lenguaje inclusivo como derecho. Una propuesta frente a los discursos prescriptivos sobre la lengua. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 7(1).

Ley Nacional de Identidad de Género N° 26.743

Acompañando trayectorias educativas desde la pregunta experiencial sobre la incorporación de la perspectiva de género en clases de “Fisiología Humana” y “Neurofisiología y Psicofisiología”

De la Reta, Noelia y Chatenfort, Patricia. (2018) Ingreso y permanencia de las personas “trans” en la Universidad. Los enfoques de género en las Universidades. [Los_enfoques_de_genero_en_las_universidad.pdf](#)

Morgade, Graciela. (2018). Entrevista en Los enfoques de Género en las Universidades.



EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La interrogación en la construcción de un conocimiento sobre nosotros mismos

Por Virginia Heredia¹

En la siguiente investigación nos proponemos recuperar experiencias educativas del nivel secundario atravesadas por la Educación Sexual Integral que emergen como una pausa en el desarrollo de clases planificadas. En ciertos momentos puede resultar necesario invitar a la reflexión colectiva como mecanismo operativo para el abordaje de conflictos. La recuperación de las experiencias nos permiten dar cuenta de que la convivencia en el aula evidencia los modos de vincularnos, muchas veces modos violentos o que derivan en la incomodidad de algunos alumnos y alumnas.

Para esto proponemos ejercitar la escritura de las experiencias cotidianas que nos atraviesan, bajo el formato de un diario, un libro de campo, la bitácora del viajero o simplemente el comentario con lápiz al costado de un texto leído. Se plantea de este modo para registrar y poder convertir aquello que se pierde en la vorágine del día a día en un recurso que, no solo desnaturaliza nuestras propias prácticas, sino que, además podría funcionar como germen de otras herramientas teórico-metodológicas.

A quienes habitamos las aulas la ESI como dispositivo nos provee de categorías para leer e interpretar acontecimientos, pero estas se reacomodan de acuerdo a las situaciones emergentes y realizamos nuestro análisis a la luz de aquellas nociones que consideremos más pertinentes. Por lo tanto, no se intenta construir un manual con instrucciones, sino una metodología flexible que opera de la práctica hacia la teoría para luego, volver a la práctica con otro bagaje de conocimiento. Dicho conocimiento no se construye en la soledad del investigador con sus textos, habita las aulas y se elabora con los y las estudiantes. Surge de inquietudes, incomodidades o interrogaciones que orientan a desacomodar lo que se presenta como lo incuestionable. Por consiguiente, el saber circula sin localización plena en la/

¹ Universidad Nacional de Córdoba virheredia30@gmail.com

el docente que en este punto está para invocar a la incerteza como camino posible a posicionamientos críticos y autónomos.

Frente a esto, se sostiene la transversalidad de ESI como potencia inagotable para la supervivencia en la disputa por la legitimidad en torno a los sentidos de la sexualidad y precisamente las configuraciones adolescentes y jóvenes.

A diecisiete años de la sanción de la Ley N°26150 su implementación es problematizada por su imposibilidad característica. Resulta complejo el abordaje y acuerdo pleno en su articulación nacional, provincial y hasta institucional. Por sus aspectos heterogéneos y de recepción que actualizan los cuestionamientos que dialogan con la discursividad social en la configuración de un sentido común mediatizado.

Como ya advertimos las categorías conceptuales se mueven a partir de la recuperación situada, al tiempo que sostenemos ejes teóricos que ordenan un pensamiento crítico sobre la Pedagogía y sobre las sexualidades. Por un lado, el dispositivo de la sexualidad de Foucault opera de manera estructurante para comprender el entramado constitutivo de las subjetividades. Red de relaciones que en su complejidad instala desigualdades en la distribución del saber-poder, a las cuales siempre debemos volver para desnaturalizar lo que a veces parece olvidado en la reproducción mecánica. Y, por otro lado, para ubicarnos en el campo educativo dialogamos y pensamos con Britzman y val flores desde una crítica a su funcionamiento heteronormativo y adultocéntrico, como así también en la distribución de roles para la construcción de conocimiento. Desde estas prácticas los y las estudiantes pueden postularse como propios investigadores que se preguntan por su deseo, lo que incitaría a la búsqueda desde el interés que abandona el deber ser y el deber hacer.

9 de mayo 2024

En el curso de primer año de un IPEM intentamos retomar la clase después del recreo. En esa transición siempre habita el caos que confunde todas las voces, en ese momento era todo ruido y me encontraba de espaldas a la clase copiando en la pizarra las características del mito. A pesar del ruido, se distingue la pelea que se confunde con algunas risas y otros con el ceño fruncido. Pregunto, ¿Qué pasa? -Seño, me están molestando y diciendo que soy gay. Y al mismo tiempo seguían

las risas, uno de ellos asegura que los compañeros se habían dado un beso. Inmediatamente ante las preguntas, para intentar comprender, uno de los alumnos relata que solamente el compañero le había dado un beso en la cabeza. La situación cada vez tenía menos sentido para mí, pero insistí en intentar comprender qué los llevaba a vincular un beso con la homosexualidad...

Ante esta situación aparecen las múltiples opciones, seguir como si no hubiera escuchado nada, hablar en privado con algunos alumnos o establecer la pausa para aclarar la situación conflictiva. Seleccionar la pausa no implica abandonar la situación de clase, solamente indica un gesto hacia el contenido específico para atender una situación que obstaculizaba la convivencia y el aprendizaje. Se trata de un espacio hacia el diálogo para poner en palabras lo que en un principio era risa y ceños fruncidos. La conversación con el grupo avanza y saca a la luz el verdadero foco, el beso tenía como protagonista a dos varones. De esta manera, el acontecimiento nos lleva a interpretarlo a la luz de Butler y Ahmed que nos podrían allanar el camino para comprender los roles del género y las emociones que pueden circular entre las masculinidades que se afirman reproduciendo ciertas consignas.

En la experiencia que recuperamos podemos visualizar cómo las emociones se ligan a las expresiones de género y los efectos que producen en los sujetos y sus modos de vincularse. Sabemos que lo primero es el beso, lo que a simple vista parecía una demostración de afecto y felicidad para los observadores tomó otro sentido a partir del rechazo con la risa incómoda y la cargada. Por consiguiente, la burla incitó a un posterior rechazo del alumno besado provocando en él la vergüenza y el enojo. Esto podíamos interpretar a partir del descargo contra su compañero. Y finalmente, el alumno que besa y es blanco de burlas acude a la docente.

Eso que parece una cadena lógica de hechos, en el aula aparece como un caos. En el sinfín de sonidos algo va tomando forma al mismo tiempo que se intenta comprender y solamente puede decodificarse con el diálogo. Los alumnos empezaron a poner en palabras la situación y cada uno podía tener lugar para decir, siempre con la orientación docente para intervenir desde la interrogación y la invitación a la escucha.

Un beso disparó el aluvión de emociones que circulaban en el aula e intentaban imponerse a los gritos, cada uno de los participantes transitaba su propio camino sin importar lo que el otro estaba sintiendo. Un beso desencadenó una performance tan bien actuada por tanto tiempo y por muchos, y alguien se encargó de señalar a aquellos que se salieron del guion con un público que observaba atento.

El género se vuelve inteligible cuando responde a ciertas normas y ajustarse a ellas implica alinearse a la asignación de un sexo, en este caso masculino, y sus prácticas y roles esperables. Cuando el desajuste es visible se resalta con fluor, con un cartel gigante que señala el peligro que por si no lo sabías te vincula directamente hacia una orientación sexual. “Darse un beso entre hombres es de gay”, esta afirmación planteaba una lectura sobre el beso que pretendía imponerse con violencia disfrazada de risa. El alumno que estuvo en un momento contento, tanto como para transmitirlo con un beso, a partir de esta sentencia se encontraba con los ojos caídos representando una tristeza. Podríamos decir que el alumno fue marcado por sus compañeros resignificando el sentido del beso.

Frente a eso nos quedaba volver sobre ese sentido primero que representaba el beso y sobre todo en la recepción del alumno besado, ya que uno de los argumentos era que este se había molestado. La imagen del beso circulaba por el aula y resonaba en el resto de los compañeros según sus propias representaciones y cómo éstas se vinculaban con “lo normal”. Pero para saber cómo resonaban y qué significaban para ellos debíamos instalar la pregunta, antes que un resolutivo “está bien o está mal” cabía conocer desde su propia voz. Y sí, tomó un tiempo desarmar esa enredadera de emociones y, sobre todo, que quisieran compartirla. Para eso, el mito planificado tuvo que esperar un rato considerando que el conflicto ya estaba instalado y posiblemente persistiría durante toda la clase. Y allí, en esa pausa de contenido disciplinar, hablaron sobre lo que pasó, sobre quienes se burlaban y por qué.

En la conversación surgieron tres cuestiones importantes, en primer lugar, el alumno besado que estaba enojado no se había disgustado con el beso sino posteriormente con la burla. La sentencia de recibir un beso y correr el peligro de ser un gay objeto de risa lo

había enojado, lo que también había provocado direccionar ese enojo hacia su amigo. De esta manera, se reorganizaba el panorama en el vínculo amistoso perjudicado en un momento y además desbarataba la necesidad de intromisión de aquellos que en supuesta defensa del besado atacaban a un compañero. En segundo lugar, se dialogó sobre lo que representa un beso en la amistad y en qué momento alguien nos daba un beso o dábamos un beso. En esta instancia, el alumno que señalaba constantemente la homosexualidad en el beso pudo contar que a él no le daban besos. Nunca sabremos a ciencia cierta si eso es efectivamente así, pero podemos interpretar que no percibe al beso como una demostración de afecto, que no están en su registro a pesar de que existan, que no quería reconocer esa instancia para no demostrar una debilidad o simplemente no quería compartirlo. Y, en tercer lugar, se cerró con un pedido de disculpas entre compañeros. Los efectos son inabarcables, es decir, puede funcionar en algo o no. Puede no funcionar en ese momento, pero más adelante significar algo para alguien, alumnos o docente.

Esa intervención no fue planificada, frente a situaciones intempestivas hay cuestiones que nos llevan por delante, pero ante ellas podemos reaccionar con ciertas herramientas que hagan lugar a la reflexión. Entonces, la ESI habilita un espacio legitimando un poder decir y hacer en función de la enseñanza. Enseñar a convivir, enseñar a escuchar, enseñar a reconocer a un otro distinto que no responde a cierta “normalidad”, enseñar a vincularnos de manera amigable y no violentándonos constantemente.

Hoy, frente al avance de la extrema derecha y su instalación institucional, la legitimidad de este espacio se encuentra en constante peligro por las políticas públicas, por no saber, por los detractores, por la desinformación o por no elegir involucrarnos en la incomodidad de la ESI. Se trata de un posicionamiento ético y crítico hacia nuestras prácticas como docentes. Nos invita a repensar desde donde elegimos enseñar con lo poco que tenemos. Y como dice Ahmed en *Vivir una vida feminista* (2018), una lectura feminista implica preguntarnos sobre cómo vivimos y esa manera de pensar nos va orientando hacia un lugar, esperando que ese sea más justo y amable.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Programa

Universitario de Estudios de Género - UNAM.

(2018) *Vivir una vida feminista*. España. Ediciones Bellaterra

Britzman, D. (2016). *Curiosidad, sexualidad y currículum*. En D. Britzman; val flores y bell hooks, *Pedagogías transgresoras*. Santa Fe. Bocavulvaria.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós

val flores, (2018). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. En D. Britzman; val flores y bell hooks, *Pedagogías transgresoras*. Santa Fe: Bocavulvaria

(2018). *Esporas de la indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. En D. Britzman; G. Lopes Louro; val flores,

Foucault, M. (2014). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.



La producción de sujetos sexuados en la sexología clínica. Análisis de los criterios diagnósticos de las “disfunciones sexuales” del DSM - 5

Por Ariana María Valle¹

Palabras clave: disfunciones sexuales - sexualidad - poder.

1. Introducción

Desde que la sexualidad adquiere peso en la sociedad como cargando la verdad más íntima de los sujetos, varios discursos se autoproclaman el derecho de interpretación; entre ellos, la sexología. Este trabajo retoma la perspectiva de Foucault (1996) para analizar el modo en que la sexología produce aquello que entendemos por sexualidad a partir de la codificación clínica de las problemáticas sexuales, combinando los viejos procedimientos de la confesión con el examen científico.

La sexología es un área de estudio e intervención sobre la sexualidad en la que coexisten profesionales de varias disciplinas reunidos en dos vertientes principales: sexología clínica y educación sexual (Ibarlucía y Jones, 2008). La sexología clínica se ocupa del diagnóstico y tratamiento de las “disfunciones sexuales”, desde corrientes cognitivo-conductuales y con métodos de terapia breve focalizada en la resolución de problemas (Gogna et. al, 2011). “Disfunciones sexuales” es el concepto paraguas que utiliza esta disciplina para demarcar su objeto. A lo largo de la historia, ha ido adquiriendo significado a partir de los modelos funcionales que, basándose en estudios estadísticos, conceptualizan la respuesta sexual “normal” de las personas y desde allí sus desviaciones. Si bien estos modelos cambian a medida que se hacen nuevas investigaciones, todos comparten el

¹ Programa de Estudios de Género CEA-FCS y FP-UNC ariana.maria.valle@mi.unc.edu.ar

supuesto de que los cuerpos tienen una función sexual que es inherente a ellos y que consta de la ocurrencia de determinados procesos fisiológicos. Esta base biológica del placer sexual funciona como vara a partir de la cual se mide el éxito del sexo, jerarquizando unas experiencias sexuales por sobre otras.

En este sentido, la sexología clínica se ocuparía de “tratar” las sexualidades que no alcanzan o que directamente no apuntan a los estándares normativos dispuestos por la jerarquía sexual occidental que identifica Gayle Rubin (2002) en nuestro presente. Según esta autora, la sexualidad, así como el género, es un organizador de las relaciones sociales en las sociedades modernas. En estas existen sistemas de valoración moral de la conducta sexual de los sujetos que privilegian un tipo de sexualidad: cisheterosexual, monogámica y reproductiva. El resto de conductas eróticas son separadas y dispuestas en un orden más bajo en la estratificación sexual.

El presente trabajo parte de la premisa de que lo que las sociedades definen como sus problemáticas sexuales se funda en ciertos presupuestos dóxicos (Angenot, 2010) en torno a la sexualidad que se considera aceptable en un momento histórico particular. En este marco, las disfunciones sexuales se conceptualizarían en base a un modelo de normalidad sexual que aísla características específicas de la sexualidad y las utiliza como criterio para evaluar los comportamientos sexuales (Alcántara y Amuchástegui, 2009). Por las características del campo en la actualidad, la sexología no posee una literatura académico-científica específica. Sin embargo, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), editado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), desde su tercera edición incluye a las disfunciones sexuales en el campo de los trastornos mentales. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales es un sistema clasificatorio ampliamente aceptado por la comunidad que recoge los signos y síntomas que acompañan a cada trastorno y que tiene el objetivo de ayudar a profesionales del campo psi a diagnosticar y tratar sus casos (APA, 2013). Actualmente está en vigencia su quinta edición que fue publicada en el año 2013, presentando avances en relación con las ediciones anteriores producto de investigaciones. A lo largo de la historia, la psiquiatría se ha ocupado de clasificar, diagnosticar y medicalizar el comportamiento

sexual desviado (Gamboa Barboza, 2006). Podríamos decir que esta vocación permanece, si bien la vara ya no divide entre conductas normales y perversas con énfasis en lo patológico sino más bien entre lo que ocupa un lugar alto o bajo en una escala de funcionalidad o salud sexual.

Partiendo de teorías de género y sexualidades, el objetivo de este trabajo es analizar discursivamente siete de las diez entidades nosológicas que el DSM-5 presenta bajo la designación de “disfunciones sexuales”. El recorte fue hecho a posteriori considerando que de las diez disfunciones solo siete contienen un componente de género porque, según su definición, son sólo atribuibles a varones o a mujeres. Con ese criterio las tres restantes no fueron analizadas. Las cuatro disfunciones masculinas son: eyaculación retardada, trastorno eréctil, trastorno de deseo sexual hipoactivo en el varón y eyaculación prematura. Las tres disfunciones femeninas son: trastorno orgásmico femenino, trastorno del interés/excitación sexual y trastorno de dolor genito-pélvico/penetración. A partir de una comparación por género, el análisis aborda las diferencias entre la sexualidad masculina y femenina que sostienen y que se producen en estos diagnósticos.

Desde la perspectiva de Foucault (1996) entiendo a este manual como una de las tecnologías de la sexualidad que marca sus posibles desviaciones y, en ese mismo acto, hace necesaria la intervención profesional. Así, el DSM forma parte del conjunto de saberes a través de los cuales los individuos somos producidos como sujetos sexuales; es decir, produce la misma sexualidad que desea liberar. ¿Qué relaciones de poder sostienen las conceptualizaciones de las “disfunciones sexuales”? ¿Qué tipos de sexualidades, géneros, cuerpos y placeres prefigura esta conceptualización? ¿Cuáles deja afuera? ¿De qué modo constituye nuestra concepción de la sexualidad humana?

2. Desarrollo

2.1 Sobre el estatuto de las disfunciones sexuales en el DSM-5

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) define a los trastornos mentales de la siguiente manera:

Un trastorno mental es un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento del individuo que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. (APA, 2013, p. 20)

Esta definición es muy amplia en cuanto a las alteraciones que podría llegar a representar y especialmente ambigua en cuanto a las causas (la etiología) de esas alteraciones. Si se la compara con otras nosologías médicas, la clasificación psiquiátrica contemporánea no se centra en las causas de un padecimiento sino principalmente en los signos y síntomas del mismo (Martínez Hernández, 2008). Esto no quiere decir que no haya teorías que investiguen las bases de los trastornos mentales, pero que el tipo de razonamiento clínico es específico a un modo de pensar que reconoce las manifestaciones conductuales, emocionales o cognitivas de un sujeto padeciente como expresiones de una disfunción subyacente sin localización espacial (Davidson, 2004).

Según el DSM-5 las disfunciones sexuales son “un grupo de trastornos heterogéneos, típicamente caracterizados por una alteración clínicamente significativa de la capacidad de la persona para responder sexualmente o para experimentar placer sexual” (APA, 2013, p. 423). En el caso de las disfunciones sexuales, la función comprometida es la respuesta sexual. Esta función sexual se considera constitutiva de todas las personas y se conceptualiza siguiendo los denominados modelos funcionales de la respuesta sexual humana. Son teorías que plantean que la respuesta sexual está constituida por determinadas fases fisiológicas consecutivas, por ejemplo, deseo, orgasmo, excitación y resolución (Kaplan, 1974; Masters y Johnson, 1966). Se supone que todos los cuerpos son capaces de repro-

ducir estos procesos experimentando placer. Acá hay mecanismos biológicos que se entiende están relacionados de algún modo con el trastorno, pero que no alcanzan a ser las causas del mismo. Una falla en la biología no es criterio para diagnosticar una disfunción sexual y tampoco interesa para la clínica de qué forma estos procesos son o no alterados en los casos en que sí corresponde un diagnóstico.

Más adelante en su definición, el DSM reconoce que:

Aunque la respuesta sexual tiene requisitos biológicos de base, habitualmente se experimenta en un contexto intrapersonal, interpersonal y cultural. Así pues, la función sexual supone una compleja interacción entre factores biológicos, socioculturales y psicológicos. En muchos contextos clínicos no se conoce con precisión la etiología del problema sexual. Sin embargo, el diagnóstico de disfunción sexual requiere descartar problemas que se expliquen mejor por un trastorno mental no sexual, por los efectos de una sustancia (p. ej., una droga o medicamento), por una afección médica (p. ej., una lesión de nervios pélvicos) o por un conflicto importante en la relación, la violencia de pareja u otros factores de estrés. (APA, 2013, p. 423)

Es decir, las disfunciones sexuales están multideterminadas y generalmente su causa concreta se desconoce. El fragmento citado explicita claramente que lo patológico de estos casos no puede explicarse por causas no sexuales, ni por uso de sustancias, ni por causas orgánicas. Entonces, ¿qué es lo que hace necesario un diagnóstico? Para la psiquiatría occidental lo que determina si una conducta es patológica o no es el grado de funcionalidad que le corresponde en una escala de normalidad; en este caso, sexual.

Si bien la respuesta sexual humana está conceptualizada de manera biológica como una función que conlleva determinados procesos fisiológicos, una persona con un problema orgánico en los órganos sexuales o en el sistema nervioso que estuviera comprometiéndolo su respuesta sexual no sería diagnosticada con una disfunción sexual. Ante los ojos de la clínica, el valor social de este sujeto como sujeto sexual no importa. Más bien, se apunta a diagnosticar a aquellas personas que están en todas las condiciones biológicas y sociales de repetir una forma establecida y posible de vida sexual y por alguna razón (que no interesa conocer más que para la cura) no lo hacen. En este sentido la normatividad psiquiátrica no distingue entre sujetos inherentemente incapacitados y sujetos sanos, sino

entre sujetos sanos que alcanzan o no los parámetros de una norma cultural, que usa lo biológico solo como apoyo.

¿De qué forma específica se constituye esta normatividad sexual en las diferentes conductas sexuales reunidas bajo la designación de “disfunción sexual”? ¿Qué diferencias establece entre las sexualidades masculina y femenina?

2.2 Diferencias por género en la conceptualización de las disfunciones sexuales

2.2.1 La sexualidad masculina

Tres de las cuatro disfunciones masculinas se refieren específicamente a problemáticas relacionadas a su órgano sexual y a dos de sus funciones: la erección y la eyaculación. El trastorno eréctil se diagnostica cuando existen dificultades para conseguir o mantener una erección durante la actividad sexual en pareja (APA, 2013). Los diagnósticos de eyaculación retardada y eyaculación prematura caben para aquellas personas cuyo tiempo eyaculatorio presenta retardo o anticipación (APA, 2013). En las problemáticas sexuales que afectan a los varones, aparecen fuertes expectativas y requerimientos funcionales puestos sobre el pene.

Para el DSM, la eyaculación es un proceso deseable y el producto esperable de la relación sexual. A lo largo del texto del manual la eyaculación está equiparada o al menos intrínsecamente relacionada con otro proceso: el orgasmo. En el diagnóstico de la eyaculación retardada, por ejemplo, se menciona que “el varón y su pareja pueden referir haber realizado intentos prolongados para alcanzar el orgasmo hasta el punto de producir agotamiento o molestias genitales, y después haber dejado de intentarlo” (APA, 2013, p. 424) y en la oración siguiente se utiliza la palabra eyaculación para continuar hablando de ese mismo proceso, ahora enunciado de otra forma “algunos varones pueden referir que evitan la actividad sexual debido a un patrón repetido de dificultades para eyacular” (p. 425). Algunas investigaciones sexológicas sugieren que el orgasmo no es lo mismo que la eyaculación. Mientras que la eyaculación podría definirse como un proceso estrictamente fisiológico que involucra la expul-

sión de los espermatozoides por la uretra, el orgasmo es una sensación subjetiva que se experimenta en todo el cuerpo al recibir estímulos eróticos (Puentes Rodríguez y Blanco, 2016). Considerando esto, los diagnósticos masculinos del DSM no se enuncian haciendo hincapié en el aspecto subjetivo de la sexualidad masculina, sino en su parte fisiológica. De hecho, para las mujeres sí hay un trastorno específico que designa problemas con el orgasmo pero no existe su correlato para los varones. La relación de igualdad que se establece entre orgasmo y eyaculación refleja el modo en que la sexualidad masculina es concebida en términos biológicos y el modo en que el placer de los varones se entiende como un impulso del cuerpo.

Relacionar la sexualidad con la biología la relaciona además con la reproducción. Dado que sólo se diagnostica la falta de placer en tanto esté relacionada con un proceso de distinta índole, podemos decir que las problemáticas con las que se diagnostica la sexualidad masculina están vinculadas también con las dificultades para concebir. Las problemáticas son enunciadas haciendo énfasis en lo biológico y en las funciones del órgano sexual que garantizan la reproducción. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que solo se diagnostique como un problema la falta de eyaculación en los varones, puesto que la controvertida eyaculación femenina no tiene potencial generativo (Toro Pérez, 2024). El trastorno eréctil también marca una falla en una función propiamente fisiológica del cuerpo y pondera una sexualidad genitalista. Los focos del placer masculino están relacionados con su genitalidad y la sexualidad de los varones está cargada de expectativas de funcionalidad especialmente severas en tanto su desempeño es el garante de la reproducción.

La cuarta y última disfunción masculina es la única que no se refiere estrictamente a una falla en un proceso genital. Hace falta que una persona presente dos cosas para calificar en el trastorno de deseo sexual hipoactivo en el varón: a) ausencia de deseo de actividad sexual y b) ausencia de fantasías o pensamientos sexuales (APA, 2013). Según estos criterios, ¿qué es el deseo? A lo largo del texto, la ausencia de deseo de actividad sexual siempre se refiere al hecho de no tener interés en tener actividades sexuales con la pareja, con un otrx. El primer criterio alude a un deseo que existe siempre en relación con otra persona y acentúa su aspecto contextual. El segundo

criterio, en cambio, se refiere a una vivencia privada e individualiza el deseo. Ahora bien, mientras que los cambios eventuales y contextuales en el deseo de los hombres no bastan para diagnosticar un trastorno de deseo hipoactivo, la ausencia de fantasías sexuales es determinante.

Una “discrepancia en el deseo”, en la que el hombre tenga menor deseo de mantener actividad sexual que su pareja, no es suficiente para diagnosticar un trastorno de deseo sexual hipoactivo en el varón. Se requiere tanto un deseo de actividad sexual escaso/ausente como unos pensamientos o fantasías sexuales deficientes/ausentes para diagnosticar este trastorno. (APA, 2013, p. 441)

Si bien el DSM reconoce la determinación cultural del deseo de los varones, a la hora de establecer un diagnóstico pondera su expresión individual. Este manual es concluyente en cuanto a que es esperable en el varón el fantaseo. En comparación con los otros trastornos, la deficiencia que acá se diagnostica no es localizable en un órgano o función fisiológica del cuerpo concreta pero igualmente se encuentra bien aislado en el texto el proceso individual del que se quiere dar cuenta. El deseo es individual en el varón, una fuerza desencadenante de una respuesta interna (las fantasías) y externa (la relación sexual).

2.2.2 La sexualidad femenina

¿Qué sucede en las mujeres? El correlato femenino del trastorno de deseo sexual hipoactivo en el varón es el trastorno del interés/excitación sexual. Este trastorno se define con muchos más criterios que el masculino. A la ausencia o reducción del interés en la actividad sexual y de las fantasías o pensamientos eróticos se le suman cuatro criterios más: 1) inicio reducido o ausente de la actividad sexual y no receptividad a los intentos de la pareja por iniciarla, 2) excitación o placer sexual ausente o reducido en la actividad sexual en pareja, 3) excitación o placer sexual ausente o reducido en respuesta a invitaciones sexuales o eróticas y 4) sensaciones genitales o no genitales ausentes o reducidas durante la actividad sexual en pareja (APA, 2013). Para diagnosticar este trastorno, es necesaria la presencia de

al menos tres de esos seis criterios por unos seis meses (APA, 2013). La misma consideración que fue hecha para los varones respecto de los cambios contextuales en el deseo se hace también para las mujeres. Sin embargo, en ellas no hay un componente individual del deseo fácilmente identificable que sin dudarlo nos hable de una deficiencia intrínseca, dado que el criterio de la ausencia de fantasías no es excluyente y que todos los otros criterios son diversos entre sí: hay algunos centrados en la conducta, otros centrados en el cuerpo y sus sensaciones. Hay mucha más variabilidad en la expresión de este trastorno en las mujeres, puesto que los criterios diagnósticos se pueden combinar de diferentes maneras y que engloban muchas aristas de la experiencia sexual, incluso llegando a superponer procesos biológicos con sensaciones subjetivas.

En el trastorno del interés/excitación sexual femenino, “interés” sería el equivalente a “deseo” en varones. El cambio en la terminología es propio de esta edición, en el pasado este trastorno no tenía género y correspondía tanto para varones como para mujeres la designación de trastorno del deseo hipoactivo (APA, 2002). La reformulación de ese trastorno en el DSM-5 busca contemplar el nuevo conocimiento sexológico producido sobre la especificidad de la sexualidad de las mujeres. A diferencia de la palabra “deseo” que tiene connotaciones biológicas, “interés” destaca el aspecto motivacional de la sexualidad y amplía el constructo (Moyano y Sierra, 2015). Según estxs autorxs, esta decisión terminológica se fundamenta en que, en muchas ocasiones, el bajo deseo en la mujer y el malestar asociado no se deben a una deficiencia propia ni a una cuestión biológica, sino a discrepancias en la frecuencia de relaciones sexuales deseada entre ella y su pareja. Lo que se diagnostica entonces no es una falla individual pero tampoco puede ser una mera diferencia con la pareja, porque esto por sí solo no es diagnosticable (APA, 2013). Las problemáticas femeninas son mucho más difíciles de delimitar que las masculinas, y parecen situarse en un espacio intermedio entre la cultura y el sujeto. La decisión de nombrar las disfunciones femeninas utilizando términos amplios, cuidando no caer en reduccionismos, deja a la vista que en las problemáticas sexuales femeninas la cultura juega un papel muy relevante.

Uno de los nuevos modelos explicativos de la respuesta sexual humana que proporcionan la base teórica de estos diagnósticos es el de Basson (2000). Esta autora critica la linealidad de los modelos tradicionales y parte del reconocimiento de que el deseo funciona de manera diferente en hombres y mujeres. Para las mujeres propone un modelo de respuesta sexual circular, dado que en ellas el deseo no surge de manera espontánea sino solamente si es desencadenado por un estímulo adecuado y en un contexto facilitador (Kingsberg y Woodard, 2015). En las mujeres, el deseo no es concebido como una fuerza individual que inicia la respuesta sexual como en varones, sino más bien como el resultado de un proceso que depende de variables contextuales, no solamente individuales o biológicas. En el DSM-5, esta subjetivación de la sexualidad femenina tiene lugar por la elección del término “interés” en lugar de “deseo” y también por la superposición (/) en el trastorno de este constructo con otro: la excitación. La excitación también se comprende como una sensación subjetiva puesto que, en mujeres, no hay señales corporales que sirvan para medirla y para establecer diferencias observables entre las que poseen este trastorno y las que no. Lo mismo sucede con los otros dos trastornos femeninos.

En el trastorno de dolor génito-pélvico/penetración se menciona que “no hay medidas fisiológicas válidas para ninguna de las dimensiones de síntomas que componen el trastorno” (APA, 2013, p. 438). El énfasis en lo contextual de la sexualidad femenina también se presenta en este trastorno que diagnostica un problema propio de una relación de dos. Aquí, lo problemático de los síntomas no es percibido fácilmente por la mujer hasta que encuentra problemas en la relación. Según el DSM-5, ellas generalmente acuden a consulta una vez iniciada su actividad sexual o recién cuando encuentran problemas para concebir. Lo que se diagnostica es menos una disfunción individual que una problemática en pareja.

El trastorno orgásmico femenino designa la ausencia o la reducción de la intensidad en esa sensación y es específico de las mujeres (APA, 2013). Aquí tampoco se cuenta con indicadores fisiológicos evaluables respecto de la presencia o ausencia de orgasmos en las mujeres porque su naturaleza es extremadamente variable:

Las mujeres muestran una amplia variabilidad en el tipo o intensidad de la estimulación que les produce un orgasmo. Asimismo, las descripciones subjetivas del orgasmo son extremadamente variadas, lo que sugiere que se experimenta de maneras muy distintas en las diferentes mujeres y, en la misma mujer, en diferentes ocasiones. (APA, 2013, p. 430)

A diferencia de lo que sucede en varones, lo subjetivo del orgasmo en las mujeres impide localizarlo en una función u órgano específico del cuerpo. El clínico no posee mediciones observables confiables y, en adición, ni siquiera la ausencia de orgasmo percibida es razón suficiente para establecer el diagnóstico dado que algunas mujeres no señalan malestar asociado a esa ausencia: “la satisfacción sexual global no se correlaciona de manera importante con la experimentación del orgasmo. Muchas mujeres refieren un alto grado de satisfacción sexual a pesar de que rara vez o nunca experimentan orgasmos” (APA, 2013, p. 430-431). En consecuencia, el diagnóstico solo puede ser referido por la propia mujer. La amplitud en las problemáticas femeninas hace aparecer una dimensión más subjetiva. Nada está dicho sobre la sexualidad de las mujeres con certeza porque en ellas mucho depende de la cultura.

3. Conclusiones

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5), las disfunciones sexuales son alteraciones multideterminadas de la respuesta sexual de las personas. Esta indeterminación en las causas de los padecimientos, que es característica del razonamiento psi, llevó a este trabajo a preguntarse cómo incidía la cultura en esa definición que marca las problemáticas sexuales de una sociedad y que, en ese acto, produce un tipo deseable de sexualidad.

En la conceptualización de las disfunciones sexuales del DSM-5 hay una dimensión de género funcionando. Mientras que la sexualidad masculina que se delimita es una sexualidad anclada en el individuo y en la biología, la sexualidad femenina está mucho más relacionada con la cultura.

Las disfunciones masculinas se aíslan en funciones genitales y biológicas concretas como la eyaculación y la erección. En cambio, las femeninas refieren a procesos de otra índole, como el orgasmo o el interés, que no son fácilmente localizables en un órgano del cuerpo y que tienen una impronta más subjetiva. A lo largo del texto del manual, el placer de los varones está fuertemente asociado con su biología y el placer de las mujeres necesita constructos más amplios porque depende de variables culturales. Esto hace que las problemáticas sexuales masculinas estén mejor delimitadas y sean más fáciles de catalogar que las femeninas, para las que se disponen más criterios y consideraciones diagnósticas, resultando también en una mayor extensión de las experiencias que cabrían en los trastornos.

Si bien estas conclusiones pueden adjudicarse de manera general a los trastornos del DSM-5, el trastorno de dolor génito-pélvico/penetración en las mujeres admite un análisis más detallado. Se sostiene cierta preponderancia del poder del clínico en la atribución de este diagnóstico y una dimensión biológica que se hace presente en los trastornos femeninos.

Estos sentidos exceden al campo sexológico o al campo psi y forman parte del universo de sentido a través del cual las personas vivenciamos y entendemos nuestra propia sexualidad. Considerando que estos diagnósticos se basan en estudios poblacionales y en medidas estadísticas que establecen diferencias entre hombres y mujeres, resultaría interesante indagar la forma en que la dimensión de género sirve de base para investigarse a sí misma. Un acercamiento epistemológico a estas investigaciones podría partir de la idea de que la empiria de los hechos se construye en ese mismo acto investigativo y que, en el caso de las mediciones fisiológicas sobre sexualidad, hay un componente previo de género ya operando.

4. Referencias bibliográficas

Alcántara Zavala, Eva, y Amuchástegui Herrera, Ana. (2009). Terapia sexual y normalización: significados del malestar sexual en mujeres y hombres diagnosticados con disfunción sexual. *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, 19 (3), 591-615. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300003>

- ngenot, Marc. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI editores.
- Asociación Psiquiátrica Americana APA. (2002). DSM-IV-TR. Breviario. Masson.
- Asociación Psiquiátrica Americana APA. (2014). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Editorial Médica Panamericana.
- Basson, Rosemary. (2000). The female sexual response: A different model. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 26(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/009262300278641>
- Davidson, Arnold Ira. (2004). *La aparición de la sexualidad*. Alpha Decay S.A.
- Foucault, Michel. (1996). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI editores.
- Gamboa Barboza, Isabel. (2006). La constitución de trastornos sexuales en la psiquiatría. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 7(1), 242-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43970109>
- Gogna, Mónica, Jones, Daniel, y Ibarlucía, Inés. (2011). *Sexualidad, Ciencia y Profesión en América Latina: el campo de la sexología en la Argentina*. Rio de Janeiro : CEPESC.
- Ibarlucía, Inés, y Jones, Daniel. (2008). Sexología contemporánea en Argentina: Usos y abordajes de la perspectiva de género, el feminismo, la diversidad sexual y los derechos sexuales. [Ponencia] V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/100670>
- Kaplan, Helen Singer. (1974). *The new sex therapy*. New York: Brunner/Mazel.

- Kingsberg, Sheryl, y Woodard, Terri. (2015). Disfunción sexual femenina: con enfoque en la disminución del deseo. *Obstetrics and gynecology*, 125(2), 477-486. <https://doi.org/10.1097/AOG.0000000000000620>
- Martínez Hernández, Ángel. (2008). Antropología médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad. Anthropos Editorial.
- Masters, William, y Johnson, Virginia. (1966). *Human sexual response*. Boston: Little Brown y Co.
- Moyano, Nieves, y Sierra, Juan Carlos. (2015). Descifrando las disfunciones sexuales femeninas en el DSM-5. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(3), 277-286. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281946988009>
- Puentes Rodríguez, Yamira, y Blanco, Elvia. (2016). Diagnóstico y tratamiento de la eyaculación precoz. *Revista Sexología y Sociedad*, 22(2), 149-165. <https://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/601>
- Rubin, Gayle. (2002). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. En Richard, Parker y Peter, Aggleton (Eds.), *Culture, society and sexuality* (pp. 143-178). Routledge.
- Toro Pérez, Ana María. (2024). Glándulas de skene y eyaculación femenina: una revisión sistemática. [Tesis de grado, Universidad de Jaén] CREA: Colección de Recursos Educativos Abiertos de la Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/23105>



Conflictos y violencias en torno a la sexualidad en la escuela secundaria. Cuando los bordes se tensionan

Por Evangelina Gabetta Fontanella¹,
Ana Dolores González Montbrun²
y Agustina Beltrán Peirotti³

Palabras clave: Escuela secundaria, violencias sexuales, redes sociales

Introducción

Este texto se propone reconstruir experiencias de trabajo sobre conflictos y violencias en torno a la sexualidad en una escuela secundaria de gestión privada, ubicada en el centro de la Ciudad de Córdoba, Argentina. El escribir este texto se nos presenta como una instancia para detenernos sobre lo recorrido y reflexionar sobre la propia práctica. En concreto, proponemos hacernos preguntas acerca de conflictos que emergieron en la escuela a partir de situaciones de violencia sexual entre jóvenes.

La modalidad del texto sigue la siguiente lógica: los párrafos descriptivos y reflexivos de la experiencia siguen el formato tradicional, sólo con margen en la primera línea, interlineado sencillo, etc. A estos párrafos le siguen, si amerita, preguntas, interrogantes sobre la experiencia y las prácticas, que fueron surgiendo a partir del relato, e irán con margen e itálica para distinguirlos del cuerpo del texto.

Sobre el contexto

En primera instancia, nos parece importante señalar entendemos -hipotetizamos- que muchos de los conflictos que emergieron en la escuela a partir de situaciones de violencia sexual entre jóvenes

1 Lic. , UNC / evangelina.gabetta@unc.edu.ar

2 Lic. Prof. ,UNC / doloresgonzalezmontbrun@gmail.com

3 Lic. , UNC / agustinabeltran@gmail.com

se vinculan con el contexto social, histórico, cultural que nos toca vivir: Por un lado, podemos mencionar la particular transición en los últimos años de una época de “nuevo aire” del movimiento feminista con los discursos sobre consentimiento, el “*me too*” o el “yo te creo hermana”, etc., hacia otra época de agenda “antigénero”, discursos de odio y de derecha conservadora. Por otro lado, podemos referir al contexto histórico de brecha entre generaciones: estudiantes llamadxs “nativxs” digitales, lógicas vinculares virtuales, las diferencias con lxs adultxs en la manera de vivir lo comunitario, en la manera de aprender, en el rol que se le otorga a la escuela; o lo que llamaremos el “nuevo sentido común”, bastante alejado de que está establecido para adultxs. Por último, creemos que estos conflictos también están atravesados por los efectos de la pandemia, tanto en jóvenes como en lxs adultxs. Entendemos a ésta como una marca temporal de ese cambio brusco, que ya venía gestándose, pero que se intensificó por la obligación de llevar la vida 100% a lo virtual.

Con qué estrategias contamos y cuáles son las limitaciones

En este contexto, nos preguntamos sobre los modos posibles para abordar los emergentes vinculados con situaciones de violencia sexual, escraches en redes, circulación de rumores y denuncias, tanto por acoso, como por abuso, cuando nuestrxs estudiantes están involucradxs (como denunciantes y denunciadxs). Hay emergentes que no se pueden prever, o conflictos que no es que no hubieran sido pensados, sino que se viven como desborde, en los tiempos o en los acoples entre protocolo, teoría e intervención. Estas cuestiones, en la práctica, siempre desbordan la capacidad de la teoría para explicar y/o anticipar. En algunos sentidos (no todos), estos emergentes sí han podido ser pensados desde esos saberes. Sin embargo, una gran porción de la población docente no se ha capacitado al respecto y sus intervenciones pueden entorpecer, complejizar el conflicto, sobre todo en el caso de roles de gestión. Asimismo, otras veces, las maneras de abordar esos emergentes no pueden sólo pensarse con las herramientas teóricas que los feminismos, la perspectiva de género, las pedagogías (entre otras) nos han dado en nuestros años de formación.

A su vez, estos conflictos, sus modalidades, y las violencias en la escuela son eventos que, sostenidamente, desbordaron los roles docentes, de gabinete y de dirección. Es en medio de ese desborde, sobre la marcha y con las miradas de la comunidad escolar puestas sobre los sujetos que ocupan esos roles, que hay que intervenir, pensar, articular. Desde allí traemos algunas reflexiones y preguntas, interpelaciones y afectaciones, para poner en común y pensar.

Nos preguntamos, entonces, sobre los bordes (que son también orillas, filos, y a veces fronteras difusas) de las instituciones, sobre lo imposible de abordar y sobre las modalidades, los tiempos y los espacios en los que emergen los conflictos. Nos preguntamos, pues, sobre qué es lo que se desafía cuando la sexualidad emerge con conflicto y trae preguntas sobre las violencias:

¿Cuál es el rol de la escuela frente a situaciones de abuso, acoso, etc., que suceden fuera de esta, o lo que sucede en las redes o en el espacio virtual? ¿Cómo debe actuar la escuela cuando se anoticia de estos hechos? ¿Cómo intervenir cuando las familias no lo hacen? ¿Cuándo y cómo recurrir a supervisión, Ministerio, Programas de ESI y Convivencia, Justicia, etc.? ¿Cómo cuidar/respetar la privacidad de lxs estudiantes y a la vez protegerlxs y velar por sus derechos? ¿Qué hacer cuando se construyen acuerdos para abordar las problemáticas y estudiantes y/o familias no los respetan o no acompañan?

Si bien existen protocolos de actuación ante posibles situaciones de violencias, hay múltiples variables y situaciones emergentes, que se presentan en lo cotidiano y exceden lo protocolizable.

Múltiples interrogantes surgen acerca de los protocolos ¿Para qué los protocolos? ¿De qué nos cuidan o resguardan? ¿No son acaso las experiencias reales, conflictos emergentes, constantes desbordes de los protocolos? El protocolo dice que hay que actuar frente a una situación de violencia que llega a la escuela pero, por ejemplo, ¿debe la escuela informar a todos los docentes? ¿Debe el equipo docente actuar de alguna manera? ¿Quiénes y cómo se debe “trabajar” con lxs estudiantes involucrados? ¿Si la supuesta víctima no ha sido quien anotició a la escuela del hecho, cómo se la aborda? ¿Cómo y cuándo involucrar a los xadres o tutorxs? ¿Qué hacer si a quien escrachan es a un docente o adulto de la escuela?

Cuando los conflictos aparecen en las redes sociales

Por otro lado, nos parece importante señalar que el tipo de conflictos a los que nos referimos son, en general, escraches en redes sociales, circulación de rumores y denuncias, tanto por acoso como por abuso, a estudiantes que en el momento del emergente cursan su secundario en nuestra institución. En este sentido, entendemos que tienen un rol clave las redes sociales y la comunicación virtual. Los conflictos suelen aparecer luego de un fin de semana, o de vacaciones, con algún estudiante de la institución que nos comparte algo que vio en redes. Otras veces, nos acercan la situación lxs estudiantes involucradxs, pero predomina la primera manera.

Y el rol de las redes no se acota al momento de emergencia del conflicto, sino que se convierte en un segundo espacio donde el conflicto se va desarrollando. Mientras la escuela toma la situación, piensa maneras de abordarla, trabaja con lxs estudiantes involucradxs y/o afectadxs por la situación, todo lo que se hace y dice en la escuela reverbera en las redes de lxs estudiantes, o incluso de sus familiares.

¿Qué y cómo trabajar en una instancia previa, sobre las lógicas de las redes sociales y los vínculos en la virtualidad? ¿Cómo hacerlo con una generación que evidentemente no comparte códigos y lógicas con adultxs? ¿Cómo trabajar con sujetos que demandan lógica de redes sociales a una institución (on demand, instantaneidad, like, dislike, bloquear)? ¿Cómo acompañar y trabajar con denunciantes y a la vez proponer una reflexión acerca de las lógicas del escrache público y virtual y sus efectos? ¿Cómo, qué y cuándo comunicar para escapar a las lógicas de tergiversación de las redes? ¿Cuánto puede cubrir el protocolo previsto de lo que sucede en las redes sociales?

Una figura que emergió en las últimas experiencias es la de aquellos estudiantes que siguen en las redes a quienes escrachan sin interactuar, con el fin de luego compartir la información en la escuela; o, viceversa, aquellos que comparten con el afuera (y muchas veces simplificando o tergiversando, agitando la conflictividad) lo que en la escuela se trabaja en instancias áulicas y de mucho cuidado por la privacidad.

Además, notamos que, cuando llega la situación a lxs adultxs de la escuela, lxs estudiantes ya lo han gestionado por su cuenta.

Nos preguntamos ¿qué sentidos tienen los escraches en redes para ellxs? ¿Qué es lo que opera en ellxs, que prefieren, antes de involucrar a la escuela (que tiene espacios ESI transversales: trabajo en espacios curriculares, jornadas, asambleas, articulación con otras instituciones, articulación con centro de estudiantes, entre otras), recurrir a los escraches, rumores, “cancelación”, entre otras prácticas que suponen violencias de distintos tipos y estallan en múltiples conflictividades que impactan sobre las grupalidades?

De más está decir que el despliegue de estas estrategias (que llamamos “de redes”) para abordar los conflictos (como decíamos, escraches, rumores, cancelación) impacta directamente, sin que podamos intervenir con fuerza o a tiempo, en el clima de los cursos: se reconfiguran grupos y amistades, e incluso se cataloga al personal docente según su relación con lxs involucradxs. Se impone una lógica divisoria que va a constituirse como “lxs que creen a acosadx”, “lxs que creen a acosadorx”.

Una vez que la escuela interviene, se posan sobre ella una serie de expectativas y tensiones, por parte de lxs estudiantes y de las familias.

¿Acaso la escuela debe “crear” una parte y actuar en consonancia con ello? Por ejemplo, ¿Es el rol de la escuela “tomar partido”? ¿Debe creerle a la “persona acosada” (“Yo te creo, hermana”) y expulsar al acusado? O bien, ¿no debe la escuela “investigar la verdad” y sentenciar?

Se comienza a desplegar sobre la escuela un discurso judicial y se espera de ésta, pues, que asuma el rol de juez y punitivista.

¿Cuál es el rol de la escuela? ¿Determinar “la verdad”? ¿“Hacer un juicio”? ¿Tomar partido? ¿Aplicar un castigo/pena una vez determinada una “verdad”? ¿Proteger a sus estudiantes y asegurar sus derechos? ¿Cuáles derechos y de quiénes?

¿Cómo responder al “miedo” e “incomodidad” de estudiantes y familias frente a la acusación de que en las aulas hay un “acosador” o “violador”? ¿Qué medidas son posibles de tomar que aseguren a su vez el trato digno y sin vulnerar derechos de la persona “acusada”?

Nos preguntamos ¿cómo continuar una vez que el conflicto está definido? Incluso si hubiera claridad total sobre lo sucedido ¿Cómo entraríamos al aula mañana? El conflicto no desaparece. Las personas seguimos viviendo juntas en las instituciones. ¿Cómo vamos a estar juntxs en la escuela quien fue abusada, quien abusó, quienes le creen a uno y a otrx, quienes arman bandas? ¿Cómo se leerán los vínculos entre docentes y estudiantes acusados de abuso más allá del “encubrimiento” o “apañamiento”?

Lxs docentes, en tanto, muchas veces se declaran incompetentes, llenxs de incertidumbres sobre qué decir, cómo acompañar, cómo poner el cuerpo a las situaciones que emergen en el aula una vez que el conflicto se ha hecho presente en la escuela. La ESI, claramente no ha llegado a todos los espacios curriculares. El sentido común y las frases hechas o políticamente correctas son muchas veces un lugar de seguridad y comodidad para algunos docentes, aunque eso no siempre repercute positivamente en el conflicto. Esto, en medio de un contexto de histórica lucha del equipo de Educación Sexual Integral de la escuela para que docentes y no docentes se capaciten al respecto. El resultado: sólo algunxs del equipo ESI (mujeres, disidencias y feministas), gabinete y dirección ponen el cuerpo y su conocimiento a trabajar en los modos posibles de abordar estos conflictos. Acá el desborde se expresa en sobrecarga de algunas personas. Intervenir, actuar desde la escuela implica un costo, tanto en el adentro como en el afuera de la institución.

¿Un costo para qué cuerpos? Son siempre los mismos, en general mujeres y sujetos (pre)ocupados por la ESI. ¿Hay manera de revertir esto?

¿Cómo sostener un plan de acción, una propuesta de trabajo no convencional, con más preguntas que respuestas? Es difícil porque se está creando e inventando sobre la marcha con demandas a la escuela desde redes, familias, estudiantes, ¿Cómo sostenerlo cuando no hay un cuerpo docente capacitado, con herramientas o interés en la cuestión para acompañar? ¿Cómo evitar que sean siempre los mismos sujetos (las mismas sujetas, mejor dicho) las que ponen el cuerpo, la voz, la preocupación y el trabajo a este tipo de conflictos?

En definitiva, al ejercitar la narración de las experiencias de atravesar como institución un emergente de estas características y al esbozar algunas preguntas que surgen de ello, fuimos entendiendo

que estas se han presentado como experiencias **en y de** desborde. Desborde de los roles, de las funciones, desborde de lxs jóvenes, del equipo docente y no docente, desborde también de la expectativa de la comunidad, familias, opinión pública, estudiantes sobre el rol de la escuela.

¿Cómo acompañar a lxs jóvenes en un contexto de desborde sostenido en todos los frentes: social, económico, relacional, emocional, cognitivo, de posverdad, etc., etc.)? ¿Cómo ser red, lugar de escucha, contención y reflexión? ¿Cómo acompañar desde la escuela cuando adultos e instituciones no lo hacen? ¿Le corresponde a la escuela?

¿Cómo acompañar en el marco de la sobrecarga y desborde de las mismas personas en roles de dirección, enseñanza, acompañamiento, entre otras? ¿Cómo acompañar e incentivar desde la escuela la capacitación y reflexión sobre ESI? ¿Cómo acompañar a lxs adultxs de la escuela en un contexto de desborde sostenido en todos los frentes?

Mientras la escuela (o algunos adultos que le ponen el cuerpo al conflicto) siente que el conflicto no tiene un cierre o fin, que no hay un borde o límite y que en cualquier momento puede resurgir, el equipo técnico del Ministerio de Educación nos insiste en que ya hemos hecho todo y que lo hemos hecho bien. Para las autoridades ministeriales se cumplió el protocolo, se hizo lo necesario y suficiente, pero las familias, lxs estudiantes, los escraches a la escuela marcan que hace falta más.

¿Tiene sentido seguir sosteniendo el trabajo cuando el Ministerio dice que ya está, pero intuimos que no lo está? ¿Cómo responder a las demandas de estudiantes y familias de actuar cuando el Ministerio dice que no hay que hacerlo?

¿Cómo explicar y hacer entender cuando ese “más” supone ir contra la ley y derechos de lxs estudiantes? ¿o cuando el camino elegido propone la construcción colectiva- horizontal y no vertical y punitivista?

¿Podrán lxs pibxs confiar? ¿con qué cuestiones insistir? ¿qué hacer con las interpelaciones?

¿Qué es hacerlo bien? ¿Cómo medir el “éxito” del abordaje hecho frente a una conflictividad semejante? ¿Quién y cómo determina eso? ¿Ministerio, familias, lxs involucradxs, lxs estudiantes, la sociedad, la misma institución?

Entendemos que aquí se plantea algo respecto a los sentidos: la necesidad de volver a decirlo todo de nuevo: quiénes somos, quiénes son lxs estudiantes, quienes las familias, qué hacemos acá, cuál es el límite y función de la escuela. También qué podemos hacer juntxs. Volver a trazar colectivamente los bordes.

*¿Cómo armar maneras colectivas de abordar los conflictos emergentes?
¿Cómo acercar e invitar a quienes embisten y demandan desde afuera?*

¿Será posible armar un juntxs? ¿Podrán lxs pibxs confiar?

Ese borde, entonces, tiene que ver también con el sentido: el desborde es el estalle de los sentidos. Así la idea de desborde requiere o podría requerir nuevas líneas, fronteras, marcos. Las preguntas y las situaciones problemáticas permanentes nos llevaron a necesitar pensar y repensar los modos en que se trabaja en una escuela. Aparece la necesidad de marcar un límite en el espacio, en el tiempo y en las funciones.

¿Hasta cuándo perdura un conflicto? “¿Qué va a decir mi mujer?”, se pregunta un estudiante de 17 años, cancelado por su grupo de amigxs, sobre una potencial esposa futura? ¿Cuándo se acaban las miradas que señalan? ¿Cuándo vamos a poder ocupar espacios públicos sin miedo a juicios, a escraches o rumores de fondo?

De algún modo se trata de una experimentación en el plano de las intervenciones adultas e institucionales en el marco de una escuela. Experimentación e institución son palabras que no maridan bien. Resulta difícil en ese contexto, por ejemplo, explicar a las familias que se está dando tiempo a un proceso grupal. Conocemos que las intervenciones en el marco de la escuela y los vínculos, mayormente, son sutiles, pequeñas. Muchas veces no necesitan o es desaconsejado anunciarlas en voz alta. La sutileza, el tiempo de los procesos, resultan casi imposibles de transmitir y comprender. Pareciera que

cuando se los nombra no tienen casi efecto. Quizás incluso no se comprende a qué nos referimos cuando hablamos de procesos.

La incomodidad y la incertidumbre son propias y permanentes en estas situaciones mencionadas. La figura de la equilibrista sería la más adecuada. Demasiada rigidez hace caer, demasiada laxitud también. Nos tenemos que adecuar a las leyes vigentes pero sabemos que las leyes adolecen de algunos problemas éticos. Hay un mundo que no aparece todavía en las leyes.

¿Se resuelve el problema con más capacitación docente por sí sola? No. Se requiere capacitación pero también conducción. Se necesita comunicar a nivel institucional lo que se hace pero no todo se puede comunicar. ¿Echamos a todos lxs estudiantes acusados de abuso? ¿Salimos a comunicar en redes cada vez que desde la comunidad se interpele a la escuela? ¿Respondemos a todas las denuncias o acusaciones que se hacen en redes?

Hay un desafío enorme en pensar, establecer marcos, frenar avalanchas afectivas, encausar la institución hacia su función principal, redefinir tiempos, cuidar afectaciones de estudiantes y de adultas que trabajamos en la institución. Todo eso atendiendo a que el proyecto de escuela perdure, que se sostenga, que asistan estudiantes, que lxs docentes continúen trabajando, no renuncien, no se estallen.

¿Cómo construir sentidos comunes, sentidos de lo común en este contexto de desborde sostenido en todos los frentes: social, económico, político, relacional, emocional, cognitivo, de posverdad, etc., etc.)? ¿Cómo construir red, lugar de escucha y reflexión?

¿Cómo es posible pensar trabajar con la sexualidad en la escuela en este contexto?

Algunas pistas

A modo de conclusión, compartimos algunas pistas, guías que fueron surgiendo como respuesta, en acciones concretas, en medio de esas situaciones de desborde.

- Priorizar el cara a cara por sobre la virtualidad: Trabajar sobre el encuentro, sobre las lógicas analógicas para abordar o vivir con la

conflictividad. Buscar las palabras, insistir en la comunicación y el diálogo, con estudiantes, familias, docentes, otrxs.

- Sostener la formalidad e institucionalidad en las comunicaciones: Despejar las comunicaciones de pasillo, los comentarios como rumores, lo no dicho, con un sistema de comunicación claro, formal y enunciado desde lo institucional y no lo personal.

- Supervisar con equipos técnicos y autoridades: Evitar las resoluciones a puerta cerrada, abrir la situación con especialistas y autoridades ministeriales. Plantearles sobre lo que cuesta, las limitaciones y los desbordes.

- Valorar el Proyecto Educativo como organizador. No perder de vista el proyecto educativo, tenerlo en cuenta al hacer movimientos, confiar en que con cada acción se define el proyecto de la escuela, pues en la práctica se sigue estudiando, ensayando, armando escuela.

- Abrirse a la posibilidad de rearmar a destiempo. Se puede tener -y darnos- tiempo para rearmar si los sujetos se quedan en la escuela, si hay insistencia en el vínculo. Solo se puede rearmar si hay posibilidad de permanecer en el lugar para seguir armando-con. Si los sujetos se quedan, hay posibilidad de movimiento en los vínculos. Confiar en lo que se mueve con el paso del tiempo y aceptar lo que nunca llegaremos a ver porque lxs estudiantes se cambian de escuela o egresan, el cuerpo docente y trabajadorxs cambia: la gente salta de institución a institución.

- Darle lugar a la incomodidad como experiencia válida frente al conflicto. Apostar a sostener la incomodidad, que es una lógica contraria a la cancelación o exclusión. El conflicto no es evitable, tampoco la incomodidad, son propios de la experiencia de convivir con otrxs. ¿Qué hacemos con esto? ¿De qué sirve evitarlos a toda costa? Rescatar el valor de quedarse aún en la incomodidad, como manera de rearmar con otrxs.

- Insistir en las instituciones de lo común: el proyecto pedagógico, la convivencia analógica con el otro que incomoda, el movimiento posible frente a la incomodidad y el conflicto para rearmar con otrx, la comunicación con familias, con el afuera, el apoyo en instituciones.



Sujeto, cuerpo/sexo y verdad en *Referentes Escolares de ESI*. Una lectura del material docente para la Educación Sexual Integral

Por Lucas Rodríguez Fierro¹

Palabras clave: ESI, cuerpo, subjetividad

El presente trabajo se preocupa por investigar los sentidos y definiciones del cuerpo que funcionan en los *Referentes Escolares de ESI* (2022). Al plantearle al texto el problema del cuerpo como un objeto o figura en su discurso, al preguntarle qué es el cuerpo para o en él, hace del cuerpo un objeto del análisis del discurso. Para acercarnos al cuerpo como objeto del análisis del discurso, trazamos una línea que pasa por Althusser, Butler y Foucault esperando que nos permita, en un texto que esconde su definición de cuerpo, revisarla desde la relación cuerpo/sujeto delineada en una construcción de prácticas de sí.

Ahora bien, lo no-sabido de una ciencia no es aquello que la ideología empirista cree: su “residuo”, lo que deja fuera de sí misma, lo que no puede concebir o resolver, sino, por excelencia, lo que lleva de frágil en sí misma, bajo la apariencia de las más fuertes “evidencias”, ciertos silencios de su discurso, ciertas carencias conceptuales, ciertos blancos en su rigor, en una palabra: todo lo que para un oído atento “suena a hueco” en ella a pesar de su plenitud.

Louis Althusser

Introducción

En 2022, bajo la dirección del Ministerio de Educación de la Nación, se diseñaron y distribuyeron tres documentos para el abordaje de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) en las escuelas, uno por cada nivel de enseñanza. El material otorgado a los docentes en la serie *Referentes Escolares de ESI* busca “...reforzar y fortalecer

¹ FFyH UNC

la implementación de la ESI en todas las escuelas del país” (Costas y Fallacara, 2022, p. 5), lo hace “...con la convicción de que es el mejor camino para construir una sociedad cada vez más justa, más igualitaria, y diversa” (Ídem).

Nos interesa leer cómo aparece el cuerpo en estos textos porque se establece en ellos una serie de relaciones con elementos que no le pertenecerían de suyo a la sexualidad, de los que la educación sexual se hace cargo: el horizonte cultural, los DDHH, el conocimiento del cuerpo tanto como autoconocimiento o como objeto fisiológico, la educación emocional y afectiva. Nos preguntamos por los mecanismos de verdad que enlazan estos discursos con las ideas de cuerpo, sexualidad y educación: ¿cómo se convierte un documento de lineamientos para docentes en un manifiesto ético para cuerpos/sujetos?

Nos interesa leer la noción de cuerpo porque al asomarnos al texto encontramos que no se explicita lo que el cuerpo es, pero son dos grandes características desde las que se parte: el cuerpo es un cuerpo sexuado, y es un cuerpo educando; la sexualidad como justificación y marco, la escuela como dispositivo y medio de aplicación de estos discursos y sus prácticas derivadas en el cuerpo de los sujetos.

La sexualidad y la educación se entrelazan en la propuesta de una técnica de sí: el texto tiene propósitos formativos explícitos, por lo que propone todo un hacer, toda una práctica y una relación sujeto/cuerpo. Será a partir de lo que el sujeto hace con su cuerpo y cómo se le propone hacerlo que buscaremos la figura del cuerpo como objeto del discurso de los *Referentes Escolares de ESI*.

¿Cómo leemos nuestro corpus?

Entendemos a los *Referentes Escolares de ESI* como un discurso ideológico, que en su particularidad disputa las normas de interpelación de género, y que en tanto texto educativo propone una técnica de sí para el sujeto.

Por discurso ideológico entendemos aquél que tiene como efecto la producción de subjetividad, de producir un efecto-sujeto (Althusser, 1996). El discurso ideológico produce un sujeto mediante la interpelación, que es constitutiva del sujeto. La interpelación ideo-

lógica no captura un sujeto que sería previo a su llamada, sino que produce, mediante la interpelación, al sujeto que vuelve sujeto ideológico.

Para Butler, la interpelación es siempre interpelación de género e introduce al sujeto “en el terreno del lenguaje y el parentesco” (2002, p. 26). Mediante la eficacia del sexo como ideal regulatorio, esto es, como norma o ley que rige la legibilidad de los cuerpos a la vez que produce los cuerpos sexuados, y en virtud de su repetición, la interpelación de género tendría el poder de producir la materialidad del cuerpo del sujeto que instaura. Butler habla de “...una matriz de las relaciones de género que instituye y sustenta al sujeto” (Butler, 2002, p. 27), de práctica reguladora que se vuelve poder a partir de su repetición forzada, y de sobreproducción o forclusión, para resaltar todo aquello que es producido de forma desviada de la ley, como topología necesaria para la ley misma. El sexo como ideal regulatorio produce sujetos siempre generizados en cuerpos sexuados porque el sexo está generizado. En esta perspectiva la materia misma de los cuerpos está perfilada por las prácticas reguladoras, el sexo se vuelve “norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos” (Butler, 2002, p. 19). Aunque Butler cite constantemente “Ideología y aparatos ideológicos del estado”, nótese la enorme similaridad entre la forma en la que, en las “Tres notas...” el discurso ideológico “...recluta produciendo él mismo los sujetos a los que recluta” (Althusser, 1996, p. 121), y en *Cuerpos que importan* el sexo “...produce los cuerpos que controla” (Butler, 2022, p. 18).

Entonces leer el cuerpo en los *Referentes Escolares de ESI* es una propuesta de posible análisis de los modos discursivos de los “...regímenes de producción reguladora [que] determinan los perfiles de la materialidad de los cuerpos” (Butler, 2002, p. 41). Si lo leemos como un conjunto de sentidos que se proponen disputar las normas que gobiernan la materialización de los cuerpos, con las normas del sexo como ideal regulatorio, es que nos parece importante leer qué entiende por cuerpo y cómo se delinea el cuerpo entre las figuras de su discurso, desde el reconocimiento que hay una dimensión discursiva de la producción de cuerpo y corporeidad.

Más llamativo se vuelve el hecho de que un texto que trata tanto y tan de cerca al cuerpo, no defina lo que el cuerpo es. Entonces

tenemos que dar un rodeo, para poder leer lo que se entiende por cuerpo en estos textos, tenemos que investigar cómo se delinea el cuerpo en una técnica de sí, cómo se lo define a partir de un sujeto y las prácticas de sí lo que instauran.

Foucault (2006) presenta el desplazamiento según el cual, para estudiar el «sujeto», prefiere leer “...las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y reconoce como sujeto” (2006, p. 9), es decir cómo se problematizan las relaciones que el sujeto establece consigo mismo y cómo se problematizan sus comportamientos en el marco de una moral determinada. La moral, entendida como una *forma de regular los comportamientos de los sujetos, y modular la forma en la que se piensan y se relacionan consigo mismos*, está ligada así a los modos de subjetivación y las prácticas de sí en los que se sustentan (Cfr. Foucault, 2006, pgs. 26-30). Entonces entendemos a los *Referentes Escolares de ESI* como uno de esos *aparatos prescriptivos diversos* que le ofrecen a los sujetos técnicas de sí, formas de ser y de vivir. Foucault propone que hay una dimensión histórica de las formas en la que “...se conmina al individuo a reconocerse como sujeto moral de la conducta sexual” (2006, p. 32). Nosotros queremos realizar un corte sincrónico, y leer en nuestro corpus cómo *se redefinen las formas de relación consigo mismo y las prácticas que se le vinculan* (Cfr. Foucault, 2006, p. 30) porque así podemos acceder, desde la relación entre sujeto, sexualidad, prácticas y verdad de sí, a una lectura de lo que el texto entiende que el cuerpo es.

Para hacerlo, extraemos un aparato de preguntas desde lo que Foucault establece como las formas de problematización del uso de los placeres en el pensamiento clásico. Las formas de problematización refieren a las reflexiones sobre las prácticas de sí con las que se regula el uso de los placeres de forma que le permitiría al sujeto instaurarse como sujeto de la conducta moral. De allí que extraigamos, de las cuatro problematizaciones, cuatro formas de la pregunta. Una pregunta por el hacer del cuerpo en su relación con el placer, una pregunta por las dinámicas en las que se regula el uso del cuerpo, una pregunta por la relación que se establece entre el sujeto y sí mismo y una pregunta por la relación entre el saber, la verdad y el sujeto.

De acuerdo con lo que hemos encontrado, presentamos algunos mínimos avances tentativos, con la esperanza de hacer una crítica que permita seguir pensando la ESI, porque sospechamos que lo que un texto dice que entiende por cuerpo no se corresponde totalmente con la noción de cuerpo que funciona en sus enunciados, ni con la noción de cuerpo que construye ni, en el caso del texto de formación docente, a la experiencia del cuerpo que pretende ni a la que efectivamente produce.

El cuerpo del sujeto en los *Referentes Escolares de ESI*

Primera problematización. ¿Qué hace el sujeto con su cuerpo?

Cuando le preguntamos a los *Referentes Escolares* cómo aparece el hacer del cuerpo, el hacer con relación al placer y el comportamiento sexual, nos encontramos con que no hay una reflexión específica en torno al placer que piense su intensidad ni su prohibición. No se espera que haga específicamente algo, porque que las personas tengan deseo y necesidad sexual se entiende como natural —tan natural que no hay ni una sola alusión a la asexualidad—, como es natural la relación de la práctica sexual con el placer, “[l]a sexualidad es parte de la vida de las personas y está relacionada con la identidad, la comunicación, el disfrute y el placer” (Costas y Fallacara, 2022, p. 115). Por eso al tratar los métodos conceptivos se asegura que métodos como la vasectomía y la ligadura de trompas no disminuyen el placer sexual (Cfr. Costas y Fallacara, 2022, pgs. 124-125). No hay una reflexión específica de una *ars erótica* que piense su intensidad y sus modulaciones (Cfr. Foucault, 2007), sí se integra al placer del sexo como una dimensión importante del sí mismo. Se naturaliza la práctica sexual más allá del objeto u orientación, y más allá del sexo/género del individuo, dado el propósito de que crear condiciones para que cada quien pueda “[v]ivir libremente su sexualidad, sin discriminación de género y/o por orientación sexual” (Costas y Fallacara, 2022, p. 10), no se problematiza la naturaleza ni la inclinación del placer, sino que se problematizan las condiciones sociales de la práctica del placer.

La práctica sexual se ve desgenerizada y se problematiza en tanto se desarrolla insertada en relaciones sociales desiguales, por lo que el sujeto debe reconocer al otro y su consentimiento como un límite; para cualquier tipo de relación —ya no solo sexual—, “el respeto y el consentimiento siempre debe[n] estar presente[s]” (Bargalló et al, 2022, p. 127). Cualquier forma del placer es válida, en tanto y en cuanto no avance de forma violenta sobre el cuerpo o el deseo del otro, de lo que se entiende que el cuerpo puede hacer todo aquello que desee, mientras se integre en un marco en el que “..las decisiones vinculadas a la sexualidad y la reproducción puedan ser tomadas con autonomía y libertad” (Costas y Fallacara, 2022, p. 157).

Segunda problematización. ¿Cómo se regula el hacer del cuerpo?

¿Cómo se busca construir estas relaciones del sujeto con su placer y de los sujetos entre ellos? Al pensar las dinámicas que regulan el hacer del cuerpo, encontramos la instauración del sujeto como un sujeto de cuidado. Al preocuparse por construir “...herramientas para poner en práctica el consentimiento, el cuidado de una/o misma/o y de las/os demás” (Costas y Fallacara, 2022, p. 37) se le otorga, a todos y cada uno, una figura del cuidador, responsable de cuidarse a sí mismo y a los demás. Es una responsabilidad compartida, que también podríamos leer desde la ESI como discurso educativo, que se da el fin de formar ciudadanía, ciudadanía que hace a sujetos del cuidado.

En este apartado queremos incluir los aportes de Boris Groys sobre los sistemas de cuidado (2022), en tanto instauran a los sujetos de cuidado como excéntricos a sí mismos: a la vez sujetos cuidadores y objetos del cuidado de sí. Cuando leemos el propósito de fomentar el “...desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de las/os otras/os” (Costas y Fallacara, 2022, p. 23), leemos también que “...practicar el cuidado de sí significa convertirse a uno mismo en un objeto del cuidado” (Groys, 2022, p. 17). Asistimos al cuidado como el diseño de una dinámica o una práctica que regula tanto los intercambios o las prácticas sexuales entre los sujetos como las relaciones que se establecen entre ellos. Para fundar la

emergencia de sujetos cuidadores los unos de los otros, se preocupa por impulsar “...el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo” (Bargalló et al, 2022, p. 8), y en tanto vivimos en sociedad, siempre están relacionados “...el cuidado del cuerpo propio y el de las otras y otros” (Bilder y Ramírez, 2022, p. 105).

La dimensión del sujeto como sujeto del cuidado, de sí mismo y de los demás, funcionaría como mecanismo regulador de los intercambios relacionales entre los sujetos, sobre un valor cívico y social. Esto implica, también, la importancia del consentimiento como concepto; que aparece tanto como el reconocimiento íntimo del sujeto sobre sí para saber si quiere o no quiere dar su consentimiento, y como el reconocimiento y la atención hacia el deseo y el cuerpo del otro.

Tercera problematización: ¿Qué relación establece el sujeto consigo mismo?

Es evidente que para otorgar o no consentimiento, uno debe saber si quiere o no quiere darlo, por lo que se instaura entre el sujeto y su sí mismo una relación que apuntamos de transparencia, una presuposición o presunción de transparencia según la cual el sujeto, a partir de una labor de atención o reflexividad sobre sí mismo, dada en la demanda de que todos y cada uno de nosotros tenemos que “...trabajar activamente lo que sentimos cuando estamos con otros/as” (Bargalló et al, 2022, p. 13), accedería a una ubicación de saber.

El sujeto consigo y con lo que le afecta al cuerpo se relaciona desde una síntesis entre el examen y la transparencia, en tanto cuidador debe ser atento, auto-reflexivo, consciente, y se formula una relación de transparencia entre el sujeto, su cuerpo y lo que lo afecta. El propósito formativo de “[d]esarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos” (Costas y Fallacara, 2022, p. 67), como aspecto de la educación emocional, funciona con la idea de una relación en la cual el sujeto, sus deseos y las afecciones del cuerpo son transparentes y solidarios entre ellos, lo que funda lo que proponemos que es una *tecnología de gestión de los afectos*. Mediante una variación del exámen de sí, parte desde una transparencia que le permite saber,

reconocer cómo le afectan las cosas y cómo reaccionar ante tales afecciones.

¿Qué implica esto entonces para el cuerpo en su relación con el sujeto? La confianza en la posibilidad de “...la toma de decisiones conscientes y reflexivas sobre el propio cuerpo” (Bargalló et al, 2022, p. 14) se basa en que el cuerpo y sus afecciones son transparentes para el sujeto, lo que inaugura un sujeto claro y consciente a cargo de su cuerpo, que ya no le guardaría secretos ni espacios difusos.

Cuarta problematización: ¿cómo se relacionan saber, verdad y sujeto en relación al cuerpo?

La pregunta por la instauración del sujeto como sujeto de conocimiento nos lleva a notar un rasgo del discurso de los *Referentes Escolares de ESI*, que hace visibles los principios teóricos en los que se basa, el saber que le ofrece y a la vez le demanda a los sujetos de su discurso. La definición de sus cinco ejes conceptuales articula una perspectiva teórica desde la que funda su discurso y establece una suerte de piso teórico e ideológico que el sujeto debe incorporar y hacer suyos como una forma de modular el saber con el que se lee el mundo.

Por ejemplo, si el eje “Garantizar la equidad de género” reclama la necesidad de incorporar la perspectiva de género como “...un modo de mirar la realidad y las relaciones entre las personas” (Bargalló et al, 2022, p. 11), implica que el sujeto tiene que hacer suyo un saber a partir del cual el género es algo asignado a partir de la diferencia genital, y que eso, en tanto “forma de reflexión sobre nosotras/os mismas/os” (Bargalló et al, 2022, p. 10), es histórico, social y cultural, que no se ancla en la anatomía ni en la naturaleza sino que es una “forma de “leer” los cuerpos sexuados” (Ídem) socialmente determinada. Antes de pensar qué implica para el sujeto y la verdad de sí hacerse cargo de un saber que le da a saber que no es lo que es naturalmente, sino que “...vamos aprendiendo a ser varones y mujeres” (Ídem), vamos a preguntarle qué pasa con el cuerpo en ese saber.

A las citas referidas pareciese que se les podría hacer la crítica de *Cuerpos que importan*, de entender al sexo como superficie material natural, que existe como aquello previo a la significación cultural del

género. Sin embargo la propuesta de Butler es que el cuerpo sexuado es ya un cuerpo generizado, y, si se quiere, así como se buscaba desgenerizar la práctica sexual, los *Referentes Escolares de ESI* acusan recibo de esta perspectiva, y por ello pueden enunciar que los estereotipos de género “...se realizan teniendo como base el sexo asignado al nacer [...y funciona] a partir de asociar una pauta cultural [...] con un hecho biológico” (Bargalló et al, 2022, p. 11). Se abre una distancia entre el sexo como asignación y el hecho biológico, que leemos como un esfuerzo por desligar al sexo del género. Al hablar, como lo hace, de personas con pene y personas con vulva, lo «varón» y lo «mujer» se reasignan del lado del género, y lo genital se separa del sexo. Más que una crítica al par sexo/género, para nosotros se desliga lo genital del par sexo/género, mediante la eficacia de un cuerpo previo, cuya materialidad se reduce al hecho biológico puro —pene, vulva— desligado de toda generización. Se delinea un cuerpo biológico que cuestiona su constitución como cuerpo sexuado, que leemos desde su disputa de género, para avanzar hacia un estado en el que no hay distinciones de género/sexo en el uso de los cuerpos.

Pero si la sexación o el sexo como norma es aquello por lo que debe pasar un cuerpo para acceder a la legibilidad cultural, ¿qué pasa con estos cuerpos no sexados? ¿Qué los pauta y diferencia para ser reconocidos/legibles en una sociedad? En la propuesta de Groys, para el sujeto de cuidado “[e]l requisito de estar sano es la exigencia básica y fundamental” (2022, p. 18), y todo lo que uno hace por su salud lo hace “...para ser capaz de participar en la vida social” (2022, p. 19). Podemos aventurar una interpretación de la salud, tal y cómo funciona en los *Referentes Escolares de ESI*, en la que ocupa un rol regulatorio: instaura una norma de legibilidad, interviene en la producción de los cuerpos. Busca producir los cuerpos del cuidado, transparentes para sus sujetos, diversos en sus formas y manifestaciones, asexuados o presexuados, pero sujetos de una sexualidad. Así el sujeto tendría que relacionarse con una verdad que no es la del sexo, sino la del cuerpo y la salud, y ya no sería la diferencia sexual ni la diversidad de género lo que regule la experiencia de la sexualidad, sino la demanda de salud, la demanda de vivir “...una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación, enfermedad o dolencia” (Costas y Fallacara, 2022, p. 14), inscrita en el horizonte ético

del concepto de salud como estado de total bienestar físico, psíquico y social.

Conclusiones

El cuerpo, como figura del discurso de los *Referentes Escolares de ESI* aparece de forma no manifiesta, y por eso nos vemos en la necesidad de leerlo como cuerpo de un sujeto o cuerpo para un sujeto, a partir de una práctica de sí. Este cuerpo se delinea en una tensión entre lo natural y lo naturalizado. El placer aparece dentro de lo natural, y por eso no se cuestiona su inclinación, sino las condiciones en las que se da: es natural que el cuerpo y la práctica sexual sea placentera, no son naturales las relaciones sociales entre las que tales prácticas se dan, y porque son injustas, deben ser revisadas. A partir de la revisión, el cuerpo se presenta como algo transparente para el sujeto, que podría comprender cómo le afectan las diferentes experiencias y encontrar la forma adecuada para responder a ellas, el cuerpo se presenta accesible, legible para el sujeto. El sujeto que habita este cuerpo es un sujeto de cuidado y el cuerpo un cuerpo del cuidado, cuidado que, desde la norma que establece la salud, produce cuerpos que buscarían una diferenciación no diferenciada desde el sexo, cuerpos asexuados, en los que la biología y la materialidad ocupan un lugar previo, el lugar de un hecho que pareciese previo a sus significaciones.

Lo que resulta más curioso es la operación de borrar el sexo desde la sexualidad, no se desliga el cuerpo del sexo por la ausencia de sexualidad, si no más bien son cuerpos asexuados pero altamente sexuales o sexualizados. Como si no fuese posible, aún en el desplazamiento que desliga al sexo y al género del cuerpo, suspender el poder de la sexualidad misma, aunque se la piense desgnerizada y asexada:

Desde la perspectiva de la ESI, devenir sujetos sexuados no es solo un dato inicial biológico ni individual psicológico, sino un proceso a lo largo de una historia personal, social, cultural y política, a partir de la cual el cuerpo se constituye como parte fundamental de la identidad de las personas (Bargalló et al, 2022, p. 13)

No podemos menos que señalar este mecanismo según el cual el cuerpo *se vuelve parte de la identidad* a través de volvernos sujetos sexuados, como si estuviesen la identidad y el cuerpo previos y por separado, como si la sexualidad le otorgase el acceso al cuerpo a una identidad previa que no lo incorpora hasta que lo incorpora sexuado. Se delinea hasta un cuerpo previo al sujeto, una materialidad ajena a la que uno llega por la sexualidad. Como si la identidad solo le hiciera lugar al cuerpo a partir de ser sexuada. Maniobra suprema del dispositivo de sexualidad, que abandona el sexo sin perder su dominio sobre el cuerpo y el sujeto.

Como el cuerpo no aparece de forma manifiesta, tenemos que efectuar una lectura oblicua para encontrarlo, y partimos del funcionamiento del cuerpo de un sujeto en una técnica de sí, pero llegamos a un cuerpo previo que solo le llega al sujeto a partir de la sexualidad. ¿Por qué no se define el cuerpo? Digamos porque se delinea, desde la salud como norma, un cuerpo que se quiere no sexado, pero necesariamente inserto en el dispositivo de sexualidad, y que ese cuerpo, previo, permanece indefinido. Queda por verse si estamos frente a una sexualidad que se emancipa del sexo o si son solidarios, queda por verse si acaso la sexualidad puede intercambiar el sexo por la salud para ser norma y productividad.

En principio, podemos hacer dos suposiciones. Una un tanto más escéptica, que sospeche una vez más del poder y los medios que tiene para ocultar su funcionamiento, podría ver en la ESI mecanismos de normalización de los cuerpos y señalar las tensiones entre la voluntad política de hacer vivibles todas las formas de vida de los cuerpos/géneros y la voracidad de la voluntad de saber/poder. La otra, algo más optimista, podría reconocerle a este texto de la ESI que esta ausencia en su discurso es el presentimiento de que para disputarle el cuerpo al sexo es necesario, al menos momentáneamente, dejar su definición en suspenso.

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. (1996): "Tres notas sobre la teoría de los discursos" en *Escritos sobre psicoanálisis. Freud y Lacan*. México: Siglo XXI editores.
- Althusser, Louis. (2004): "Prefacio: De «El Capital» a la filosofía de Marx, por Louis Althusser" en *Para leer El Capital*. México: Siglo XXI editores.
- Bargalló, Lía, Fallacara, Lucía, Hurrell, Silvia, y Rollano, María. (2022): *Referentes Escolares de ESI. Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bilder, P. y Ramírez, F. (2022): *Referentes Escolares de ESI. Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Butler, Judith. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Costas, Paula y Fallacara, Lucía. (2022): *Referentes Escolares de ESI. Educación Secundaria Parte I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, Michel. (2003): *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. (2007): *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Groys, Boris. (2022): *Filosofía del cuidado*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.



Censura e repressão no Brasil: A ofensiva contra as questões de gênero e sexualidade nos currículos da educação básica

Por Regina Alice Rodrigues Araujo costa¹ y
Adriege Matias Rodrigues²

Palabras claves: Educação - Escola Sem Partido - Conservadorismo.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir as ofensivas em relação às questões de gênero e sexualidade no currículo da educação básica brasileira. Inicialmente, pontuamos que a inclusão da temática da sexualidade no currículo da educação básica tem se intensificado a partir da década de 90, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. A partir de diversas perspectivas e filiações teóricas, no Brasil, temos registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20.

Nos anos de 1980, a efervescência do processo de democratização no Brasil possibilitou, ainda que de forma tímida, uma progressiva inserção de questões relacionadas às desigualdades, às diversidades de gênero e às sexualidades na agenda governamental. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998), que contemplam a orientação sexual como um dos temas transversais, e do Plano Nacional de Direitos Humanos II (Brasil, 2002), que apresenta uma seção específica sobre orientação sexual.

De 2003 a 2010, foi notório o avanço das políticas públicas educacionais no que se refere à valorização e ao respeito à diversidade, como o Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004) e a criação

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); Rodrigues, Adriege Matias - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), também em 2004, que possibilitou a execução de diversos projetos de formação, articulação e de pesquisa sobre a temática de gênero e sexualidade.

Furlani (2007) observa que repensar os gêneros, as sexualidades, as políticas de identidade e o currículo no espaço escolar não é tão somente importante, mas estratégico na medida em que a escola se constitui num local potencialmente explicitador e questionador das complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social. Como reflexo da legislação vigente e do posicionamento do Estado brasileiro em relação à garantia da cidadania, as políticas educacionais brasileiras preveem o direito à diversidade e à inclusão. Tais direitos são reforçados em diversos documentos que orientam a elaboração dos currículos e as práticas educacionais no país.

Entretanto, ao passo que as políticas públicas educacionais de gênero e diversidade ganhavam projeção no cenário público, uma ofensiva neoconservadora estava sendo orquestrada a fim de frear esses pequenos avanços com um controle heteroterrorista minucioso (Bento, 2011). Junqueira (2018) assevera que, nessa articulação ofensiva, reúnem-se setores e distintos grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente orientada para conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos considerados como 'não negociáveis'.

A ofensiva contra as questões de gênero e sexualidade

César e Duarte (2017) pontuam que esse fenômeno crescente de conservadorismo, mobilizado, sobretudo, pelo fundamentalismo religioso, não é uma exclusividade brasileira e demonstram situações similares no Peru, nos Estados Unidos, na França, dentre outros países. Facchini e Sivori (2017) asseveram que a agenda que se contrapõe a direitos fundamentais relacionados a gênero e a sexualidade é conduzida por uma aliança inédita de católicos, de evangélicos e

de outras bancadas conservadoras no poder legislativo, que recicla argumentos condensados em mensagens religiosas e estratégias políticas desenvolvidas internacionalmente por intelectuais e ativistas católicos na década de 1990, já em resposta às mudanças trazidas pelas conferências de Cairo e de Beijin

No caso brasileiro, surgiu em 2004 o movimento Escola Sem Partido (ESP), sob o pretexto de atuar em defesa da educação sem doutrinação, mas se revelou com o propósito de destituir o caráter democrático da escola e o papel do professor enquanto um educador. Para se sustentar até os dias atuais, o ESP passou a adotar diversas pautas nos últimos anos, com ênfase a caçada antigênero, o que o movimento denomina de combate à ‘ideologia de gênero’ (sic) (Junqueira, 2018). Junqueira (2018) observa que a cruzada antigênero articula uma intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, dentre outros.

Um caso específico marcou o cenário educacional brasileiro, como desdobramento do Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004), no ano de 2008, materiais educativos começaram a ser desenvolvidos por ONG’s em parceria com os movimentos sociais, para compor uma ação educativa do programa Escola Sem Homofobia. Oliveira Júnior e Maio (2017) narram como a construção dos materiais educativos foi alvo de tensão entre os próprios representantes do Ministério da Educação nesse período. Além disso, os autores observam que quando da recepção da proposta do Kit de Combate à Homofobia, durante o Seminário ‘Escola Sem Homofobia’ ocorrido em 2010 na Câmara de Deputados do Congresso Nacional, os setores conservadores (especialmente ligados ao fundamentalismo religioso) levantaram diversas polêmicas, resistências e reação homofóbica (Oliveira Júnior; Maio, 2017).

Nesses embates, o caderno teve seu nome desconfigurado a partir de uma discussão levantada na sessão da Câmara dos Deputados em 30 de novembro de 2010, quando o então deputado federal Jair Bolsonaro (que posteriormente se torna Presidente do Brasil, entre 2019 e 2022), se referiu ao material como um “kit gay”, que represen-

taria “o maior escândalo que tomou conhecimento até hoje” e pontuou que o kit era “um incentivo ao homossexualismo e a promiscuidade”, e seria destinado a crianças de 6, 7, e 8 anos. O parlamentar fez um forte apelo aos pais, anunciando que seus filhos teriam contato nas escolas com vídeos que ensinam as crianças a beijarem na boca de outras pessoas do mesmo sexo e manter relações sexuais. Acontece que, na verdade o material seria destinado para os professores das escolas de ensino médio que tivessem interesse na temática, ou seja, seu uso não era obrigatório, tampouco o destinatário direto era os estudantes ou incitava a prática de relações sexuais (homoafetivas ou não) entre os estudantes.

A divulgação deturpada do material de combate à homofobia nas escolas fez com que o governo suspendesse toda a ação pouco tempo depois, tendo em vista que a polêmica incomodou até mesmo os parlamentares progressistas, que em sua maioria não saíram em defesa da campanha pró-cidadania e diversidade.

A partir desse episódio, a cruzada antigênero passa a ganhar força no cenário nacional e produz uma série de outros episódios de pânico moral, que dão sustentáculo a ofensiva conservadora. Em diálogo com Erich Goode e Nachman Ben-Yehuda. Miskolci (2007), analisa que o pânico moral se dá quando uma ação ou uma categoria que foge do padrão normativo é identificada, e o que representa uma pequena quebra em relação ao convencional, recebe um julgamento e uma forte reação coletiva, o autor retrata ainda como a mobilização conservadora se pauta em pânicos morais e sexuais é utilizada pelos conservadores para tratar as questões de gênero e sexualidade como uma ameaça à sociedade.

Em 2014, diante do avanço autoritário, neoliberal e fundamentalista religioso vivenciado no Brasil e em outros países do mundo, o ESP encontrou um cenário profícuo para a capilarização de suas pautas e ideais. Nesse novo contexto do cenário brasileiro, o movimento apresentou projetos de lei relacionados à censura de conteúdos ligados às questões de gênero e sexualidade no âmbito educacional, bem como propostas para modificar a lei de diretrizes e bases da educação brasileira e incluir como princípio a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, além do reconhecimento

da vulnerabilidade do educando como a parte mais frágil na relação de aprendizagem.

Como exemplo, temos o Projeto de Lei nº 1859/2015, que traz a seguinte proposição “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’” (Brasil, 2015). Extraí-se, a partir do levantamento de Moura e Silva (2020), que de 2014 a 2020, foram apresentados em todo o território brasileiro um total de 104 projetos de lei contrários as abordagens de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

No âmbito da construção das políticas educacionais, a intensificação das disputas mobilizadas pela caçada antigênero insurge quando da construção de dois importantes documentos: o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo que essas duas políticas silenciaram as abordagens explícitas de diretrizes, princípios, metas e outras articulações voltadas à promoção da diversidade sexual e de gênero, como sucumbência da forte articulação dos grupos fundamentalistas religiosos, conservadores e demais atores da sociedade civil que encabeçaram a caçada antigênero. Assim, recortamos os principais ataques vivenciados na última década no que se refere às questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação básica brasileira:

1. Escola Sem Partido, tentativas de proibição de abordagem das questões de gênero e sexualidade (ex: PL 1859/2015) e perseguição aos profissionais de educação;
2. Votação do Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020) e a mobilização de parlamentares fundamentalistas religiosos para supressão do termo gênero no documento;
3. Jornal gazeta do povo e a criação da página ‘monitor da doutrinação’ – matérias associando as discussões de gênero e sexualidade a prática de doutrinação e incitando o denunciismo de profissionais da educação (Romancini, 2018)
4. BNCC – versão final e a supressão dos termos ‘gênero’ e ‘orientação sexual’;
5. Ataque à linguagem disruptiva de gênero (PL 5198/2020) – proibição de utilização da ‘linguagem neutra’ na grade curricular e

no material didático de instituições de ensino públicas ou privadas, assim como em editais de concursos públicos.

Na contraofensiva, foram ajuizadas diversas ações no Supremo Tribunal Federal (STF), de modo que as decisões da Corte sobre o assunto, ao considerar o descumprimento de preceitos fundamentais e a inconstitucionalidade dos dispositivos legais que proibiam os conteúdos de gênero e sexualidade nas escolas, reafirmaram a importância dos princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender e de ensinar, dispostos no art. 206 (CFRB, 1988), além de enfatizar que o processo educacional representa uma das formas de construir uma sociedade livre, justa e plural. A Suprema Corte pontuou que ao estabelecer como objetivo do ensino a formação de pessoas tolerantes, que respeitem os direitos humanos e as diferenças individuais e grupais da sociedade, os acordos internacionais, assim como o texto constitucional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não deixam espaço para discursos que, por trás de uma aparente neutralidade, calam quaisquer vozes que não ressoem o discurso do núcleo familiar; e, demonstrou que ao proibir o docente de lecionar sobre gênero ou orientação sexual, a norma municipal estabelece uma censura prévia que restringe sobremaneira o conteúdo da liberdade constitucional de ensino, que emudece o professor sobre um tema latente da realidade política e social do país, relativo à diversidade sexual e à discriminação de minorias sexuais (Brasil, 2020).

Não negamos o impacto das decisões do STF, tampouco o potencial de abalo que os pronunciamentos da Suprema Corte reverberaram no âmbito do movimento, mas elas não são suficientes para refrear a articulação desses discursos. Mas, para além das ofensivas articuladas no plano legislativo e na elaboração de políticas educacionais, a caçada antigênero opera por meio de práticas persecutórias nos estabelecimentos educacionais e de denunciamento de profissionais da Educação. A partir de distintos mecanismos, o ESP alavancou um ideário persecutório e de censura à educação brasileira. Esse ataque se deu não só no campo de construções documentais, a exemplo dos projetos apresentados no Congresso Nacional, com intuito de alterar a lei de diretrizes e bases da educação nacional, mas também no próprio cotidiano escolar, com a divulgação de mo-

delos de notificação extrajudicial e de denúncia a serem utilizados por pais, mães e/ou responsáveis, além de medidas de orientação para vigilância de docentes. Há uma reconfiguração do movimento, que mobiliza outras formas de atuação (vigilância docente, mobilização de denúncias e de perseguição aos profissionais da educação, incentivo à gravação de aulas).

Assim, a cultura de denunciismo é estimulada pelo ESP, além do discurso de ataque que é veiculado contra os profissionais de educação. Além disso, outras formas de censura foram orquestradas pelo movimento, como as tentativas de proibição de determinados conteúdos (gênero, educação sexual, direitos humanos, inclusão social, feminismo) a serem abordados em sala de aula, materiais didáticos, além de proibir o livre debate desses assuntos no ambiente escolar.

O Instituto Federal do Rio de Janeiro, através do Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Cultura, em parceria com Instituto Marielle Franco, realizou no ano de 2021 a pesquisa “Educadores em risco”. A pesquisa foi compilada na cartilha “Educadoras são defensoras dos direitos humanos” (2021) e contou com 837 participantes e desses: 64,4% afirmam já ter sofrido algum tipo de assédio, perseguição ou censura em seu trabalho; 63,7% têm medo de retaliações e/ou perseguições no ambiente de trabalho; 61,9% já repensaram uma aula por receio de uma possível repercussão negativa; 30,1% já tiveram problemas envolvendo gravações de aula sem autorização e/ou foram expostas em redes sociais e/ou sofreram invasões de atividades virtuais; 48% foram expostos a alguma situação violenta e/ou sofreram ameaça de processo judicial. Ainda sobre a pesquisa, quanto a temática educação e direitos humanos, 98% afirmaram considerar importante incluir os direitos humanos em suas aulas, mas, ao mesmo tempo, 82,1% se sentem ameaçadas de alguma forma pelo cenário atual. 61,5% disseram já ter sofrido questionamentos sobre sua aula e/ou materiais didáticos e terem sido pressionadas a mudar de tema/abordagem em suas aulas.

Outro ponto que merece destaque são os processos de articulação de atores, para promover seus projetos, o ESP tem feito parcerias com grupos políticos da direita brasileira, entidades religiosas e personalidades racistas e LGBTfóbicas (Penna, 2017), sob a defesa

de seus princípios, têm iniciado um processo inquisitorial aos profissionais da educação.

Considerações

Os ideais que permeiam as bandeiras do Escola Sem Partido e dos grupos conservadores e fundamentalistas que o circundam não se materializam tão somente em projetos de lei, eles se capilarizam de forma discursiva no seio social, pautados em pânicos morais (Miskolci, 2007; Costa, 2019), de modo que esse discurso de caráter ultraconservador representa uma narrativa dotada de vida própria, disponível para qualquer pessoa e/ou grupo político que queira utilizá-lo de acordo com seus próprios interesses.

Assim, temos que o pânico moral que permeia as situações ligadas a gênero, orientação sexual, sexualidade, direitos humanos ou qualquer outra questão que mexa direta ou indiretamente na estrutura patriarcal, conservadora, moral, cristã, tende a surgir em um contexto de ascensão e visibilidade de políticas voltadas para a inclusão social. Nesse aspecto, faz-se necessário que as medidas institucionais sejam garantidas como políticas públicas de promoção da dignidade da pessoa humana, e que não cedam às pressões de alas parlamentares e/ou de grupos sociais contrários a promoção da pluralidade, da cidadania e da diversidade. Por isso, é preciso disputar no discurso social que as questões de gênero ou sexualidade e suas apresentações na escola representam uma garantia democrática de respeito, de equidade, de promoção da não-discriminação por orientação sexual, identidade de gênero e outras.

Nesse sentido, defendemos que é necessário monitorar as articulações legislativas contrárias as questões de gênero e sexualidade e acompanhar os discursos engendrados nos debates em torno da aprovação desses projetos de lei, compreendendo as reais intenções violentamente opressoras desses projetos, no atual contexto social, político e educacional. Mas, para além disso, deve-se entender que as ações persecutórias e de censura sobre as questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares não são um fim em si mesmo, pois fazem parte de uma agenda de intensa articulação neoconservadora, que opera sob a lógica do fundamentalismo religioso politicamente

reacionário, em uma tentativa de não legitimar uma educação como prática da liberdade que garante e visibiliza a diversidade humana, o respeito, a inclusão e a não discriminação.

Referências

- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. apresentação dos temas transversais, orientação sexual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>
- Brasil. (2002). *Plano Nacional de Direitos Humanos II*. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf
- Brasil. (2004). *Programa Brasil sem Homofobia*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Diretoria de Estudos Educacionais. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. (2015). PL 1859/2015 - Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=1302894#:~:text=Emenda%3A%20Instituiu%20a%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20de,sexual%20para%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes>.

- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. (2020). ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 457 GOIÁS. 27/04/2020. Supremo Tribunal Federal. https://jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STF/attachments/STF_ADPF_457_16d7d.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19, 549-559.
- César, M. R. D. A., & Duarte, A. D. M. (2017). Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. *Educar em Revista*, 141-155.
- Costa, R. R. (2019). Pânico moral e a abordagem de gênero nas escolas. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 5(3), 53-66.
- Educadoras são defensoras dos direitos humanos. (2021). https://to.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2024/06/cartilha-educadoras-sao-defensoras-dos-direitos-humanos-_portugues.pdf
- Facchini, R., & Sívori, H. (2017). Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. *Cadernos pagu*, (50), e175000.
- Furlani, J. (2007). Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em revista*, 269-285.
- Junqueira, R. D. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista psicologia política*, 18(43), 449-502.

- Miskolci, R. (2007). Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos pagu*, 101-128.
- Moura, Fernanda Pereira de; Silva, Renata da C. A. da. (2020). 6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça.
- Oliveira Júnior, I. B., & Rose, E. (2017). “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendament o” do kit gay do MEC. *Revista e-Curriculum*, 15(1), 125-152.
- Penna, F. D. A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *Escola” sem partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.
- Romancini, R. (2018). Do” kit gay” ao” monitor da doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. *Revista Contracampo*, 37(2), 87-108.



“Una temática, tres espacios: el género desde la experiencia extensionista con adolescentes, docentes y adultos mayores¹”

Por Yael Guadalupe Calvo², Brunella González³
y Sofía Daniela Reynoso⁴

Palabras claves: Educación-Género-Derechos humanos.

Introducción

El presente trabajo se desprende de las actividades realizadas en el marco del Proyecto de Extensión “Abordaje Psicojurídico ante situaciones que entranan violencias” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Dicho proyecto es conducido por la cátedra de Psicología Jurídica de la Licenciatura en Psicología en la UNSL y encuentra su origen en el año 1998. Su constitución fue motivada por el interés de conformar prácticas relativas a los ejes temáticos que se brindan en el espacio curricular, a través de un servicio a la comunidad. De este modo, se trabaja con aquellas personas cuyos Derechos han sido vulnerados, sobre todo por los efectos de las violencias, y ampliándose luego el servicio a quienes resultan efectores de la misma.

Los abordajes, que se enmarcan en el respeto de los Derechos Humanos y la Perspectiva de Género, tienen dos principales aristas de trabajo: por un lado, el servicio de asistencia, asesoramiento y acompañamiento a personas atravesadas por situaciones de violen-

1 Si bien en el título original se utiliza la denominación “adultos mayores”, desde una perspectiva de género e inclusión, se prefiere emplear el término “personas mayores”, ya que evita el uso de un lenguaje que refuerce estereotipos de género y promueve un trato más respetuoso y equitativo.

2 Doctora Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

3 Estudiante Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

4 Licenciada Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

cia, y por otro lado, la creación de espacios reflexivos y educativos con diversos actores sociales e instituciones.

Desde esta segunda línea de trabajo, se brindan talleres y capacitaciones, cuyas temáticas principales giran en torno al género, discidencias, educación sexual integral, tipos de violencias, entre otros, siempre con un enfoque de Derechos Humanos. En esta ocasión, se presentarán las experiencias recabadas en espacios de talleres con tres poblaciones: adolescentes, docentes y personas mayores.

Fundamentación

Los talleres conforman un valioso espacio de intercambio, diálogo, formación y aprendizajes tanto para quienes lo dictan, como para quienes lo reciben. En ellos se gesta una co-construcción entre participantes que articula las experiencias y conocimientos previos, junto con los contenidos propuestos..

Para que su ejecución sea fructífera, el equipo del proyecto sigue una serie de pasos. Primeramente, se comienza con la planificación de las actividades, lo cual consiste en evaluar las limitaciones y potencialidades del equipo en relación alademanda.Conello,se busca reconocer si la solicitud se adecua a las temáticasabordadasyseanalizalapoblación específica a la que se dictará el taller o capacitación a fin de adecuar los contenidos.

En el caso de aceptar la solicitud, se procede con la capacitación interna de quienes serán las responsables de conducir el taller. Ello se realiza a través de la búsqueda actualizada de bibliografía, revisión de normativas y la puesta en común a través de seminarios.

Una vez planificadas las actividades, se lleva a cabo la puesta en marcha de las mismas. La finalidad de este tipo de intervenciones consiste en otorgar un espacio de escucha a les presentes, como también en facilitar a la comunidad herramientas necesarias para que puedan identificar los diversos modos en que se presentan las violencias, conocer elmarco legal que les ampara, conocer los canales de denuncia y/o pedidos de ayuda y, fundamentalmente, analizar los sistemas de creencias, valores, estereotipos y mandatos que fundamentan y sostienen tales prácticas.

Por ello, la propuesta final se construye centrada en ofrecer conceptos y perspectivas de análisis con enfoque de género, que posibiliten la reflexión y cuestionamiento de aquello que vulnera a las personas en sus distintos ámbitos institucionales, edades, sentires y vivencias subjetivas.

En esta oportunidad, se desarrollará lo trabajado con las poblaciones de infancias, adolescencias y vejez, para dar a conocer el marco legal de ejercicio como garantía de los derechos fundamentales en lo que respecta a su sexualidad y género; y asuvez, engendrar conjuntamente con quienes participan, un espacio de intercambio, de cuestionamiento sobre nociones y acciones que se presentan en diversos espacios institucionales y que en múltiples circunstancias pueden vulnerar garantías a quienes habitan las instituciones.

Una de las temáticas que tiene como pilar el proyecto de extensión, es la de género que se introduce en la comunidad como un concepto relacional que abarca a feminidades, masculinidades y otras disidencias como también a las formas en que se relacionan en los distintos roles institucionales. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género, incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de todas las personas que habitan diversos espacios. Tener una perspectiva de género, permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en los contextos donde se realizó la intervención, si bien son diferentes; la vulneración de derechos se vuelve el hilo conductor entre ellos.

Dos de las intervenciones se dieron en espacios educativos. La escuela, en tanto institución en la cual se construye y vivencia la identidad sexual de infancias y adolescencias, debe promover el reconocimiento de diferencias que posibiliten conocer desde una perspectiva crítica, las inequidades que aún se sostienen basadas en el género de las personas. En ella, se producen y reproducen interacciones sociales, roles y mandatos que las distintas sociedades construyen para las personas, en cada momento histórico y contexto determinado.

Por lo tanto, se procura la reproducción de las temáticas trabajadas tanto en los espacios áulicos, horarios de recreo y actos artísticos como académicos, con el fin de lograr un espacio de trabajo

confiable y confortable en donde se abracen las singularidades sin cargar con prejuicios, que permita poco a poco librarse de los estereotipos sociales y culturales que llegan a tener gran impacto en el psiquismo así como en el rendimiento ante las actividades diarias y en su cuerpo.

Pese a la indiscutible existencia de estas realidades y el avance de las normativas jurídicas, la falta de información, los prejuicios y estereotipos de género, constituyen situaciones de vulneración que se deben reconocer y cuestionar en la práctica diaria desde lo que pueden representar situaciones que afecten derechos básicos ya que los derechos no sólo hay que enunciarlos, hay que poder ejercerlos para que su apropiación sea real y no sea letra muerta.

Por otro lado, introducir la perspectiva de género en tales espacios posibilita identificar y eliminar las discriminaciones y violencias. Además, reparte las responsabilidades familiares, introduciendo un cambio en el sistema de prioridades ciudadanas, volviéndose indispensable porque ayuda a comprender y desentrañar los códigos culturales, lo cual posibilita visibilizar y combatir los prejuicios y los estereotipos de manera eficaz. En este sentido, se destaca que la mencionada perspectiva impacta a todas las personas y beneficia al conjunto de la sociedad, al derribar obstáculos e ir en contra de las discriminaciones y situaciones de violencia, para de esta manera establecer condiciones más equitativas para la participación de la sociedad en su totalidad.

En función al marco normativo que encuadra las intervenciones realizadas cobran importancia la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en el año 2005. Reafirma la concepción de sujetos de derechos, debiendo el Estado velar por la protección y garantía en el acceso y ejercicio pleno de los derechos humanos, como también la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en el desarrollo del principio del interés superior.

En este sentido, también es de suma relevancia el abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Esta ley, del año 2006, contempla la implementación de la ESI desde una perspectiva de diversidad sexual y derechos humanos en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones

nacionales y provinciales. Se fundó sobre la base de que la educación sexual es un derecho de las niñas, niños y adolescentes teniendo por objetivo el establecer las bases generales para la educación sobre afectividad y sexualidad en los establecimientos educacionales.

Por su parte, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010), incorpora la prohibición del diagnóstico en base a la elección o identidad sexual de las personas, bajo el fundamento de la despatologización de las identidades de género y orientaciones sexuales que se corran del binarismo y la heteronorma.

En este sentido, la Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012) reconoce el derecho a la identidad de género autopercibida de las personas, garantizando el trato digno, la rectificación registral de la Partida de Nacimiento y el Documento Nacional de Identidad, sin necesidad de someter a la persona a un proceso judicial o diagnóstico médico previo. Contempla el acceso integral a la salud de las personas trans, mediante la incorporación de las intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales en el plan médico obligatorio. Asimismo, ha tenido suma dedicación a las infancias trans, garantizando el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la identidad de género autopercibida.

Dado que una de las intervenciones fue realizada con personas mayores es que la Ley 27.360 de la Convención Interamericana sobre Protección de los derechos humanos de los Personas Mayores, cobra significancia. La normativa establece pautas para promover, proteger y asegurar el pleno goce y ejercicio de los derechos humanos y libertades de las personas mayores. Los Estados Parte deben velar por estos derechos y libertades de carácter fundamental de la persona mayor y que quienes se ven implicados de manera directa puedan conocerla se convierte en esencial para que se pueda cumplir de manera óptima.

En este sentido, la norma se presenta como relevante al plantear el principio de igualdad y no discriminación, al poner en relieve que todas las personas humanas somos iguales en dignidad y derechos, independientemente del origen étnico, condición económica, nacionalidad, orientación política, edad, sexo u orientación sexual, o cualquier otro aspecto o condición.

Objetivos

El objetivo general que enmarca al proyecto de extensión es implementar acciones de abordaje psicojurídico con personas que atraviesan situaciones de discriminación y/o violencia y/o efectores de la comunidad de la ciudad de San Luis desde un modelo de atención integral. En cuanto a los objetivos específicos, en esta oportunidad presentaremos los que encuadran en las intervenciones realizadas, lo cuales son: Generar acciones preventivas a través de la realización de acciones de concientización, capacitación y difusión de derechos, priorizando el ámbito educativo y barrial.

Metodología

La metodología de intervención empleada ha sido la de taller, entiendo al mismo como “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente.” (Arenas y Martínez, 2006, p.2) donde el foco está centrado en un espacio de intercambio donde el saber circula entre quienes participan.

En las tres intervenciones se emplearon técnicas adecuadas a la población destinataria así como a las temáticas a abordar. Respecto al taller destinado a estudiantes de 4to la temática estuvo centrada en la Educación Sexual y los estereotipos de género, haciendo hincapié en la posibilidad de erradicar situaciones de violencia y discriminación.

En el Marco del programa adultos/As Mayores De la Universidad nacional de San Luis, dependiente de las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas, desde el Proyecto de Extensión se propuso participar mediante espacios de taller el cual se tituló “Repensar(nos)”, para su desarrollo se propuso un espacio de intercambio de saberes y vivencias sobre derechos humanos, libertades y situaciones que se ven vulneradas. Construyendo de forma colectiva espacio de prevención de discriminación o violencia. Enmarcado en el Día Mundial de toma de conciencia de abuso y maltrato a la vejez, el mismo se conmemora el día 15 de julio de cada año.

En el año 2023 se brindó una capacitación a un colegio de gestión privada y confesional de la Ciudad de San Luis, la cual estaba dirigida a profesores, profesoras y directivos del nivel primario e inicial, mencionaron en su solicitud diversas temáticas a abordar, entre ellas: gordofobia, bullying, estereotipos, violencia física y psicológica en estudiantes, transfobia, como también trabajar el marco legal como garantía de los derechos en lo que respecta a las temáticas de género y sexualidad e identidad de género, entre otras.

Resonancias de los encuentros

En las intervenciones realizadas a estos tres espacios institucionales se observa una gran necesidad de revisar la propia historia, hablar y ser escuchados desde el respeto y la empatía. Las temáticas abordadas movilizan resonancias personales, que como se ha mencionado, atraviesan a todas las personas. El contacto con ellas abre paso a la reflexión sobre las mismas, generando espacios de comprensión y comunicación colectiva que ayuda a deconstruir en cierta medida estas creencias o conocimientos previos con los que ingresan las personas al encuentro. Transformando estos espacios de reflexión y adquisición de nuevos conocimientos, en espacios donde se comparte información valiosa como lo son las Leyes y normativas vigentes que en varias ocasiones no se tenía noción de la existencia de las mismas.

El entrecruzamiento de vivencias que personas de diversas edades denotan que les jóvenes de ahora o de ese entonces, lejos de ser una juventud perdida, abordan las temáticas con mucho respeto y responsabilidad. Lo que convoca a reflexionar en la posibilidad de que se debe a una mayor sensibilización y acceso a la información implementada en los últimos años.

Les jóvenes, al estar ingresando al mundo de las relaciones sexoafectivas, se mostraron realmente interpelados por algunas cuestiones puntuales. Por un lado, se encontraron con que las violencias pueden manifestarse de diversas formas, que ésta no es sólo física y/o verbal. Para la gran mayoría de ellos, tomar conocimiento de esto fue novedoso y pudieron identificar que aquellas actitudes y

comportamientos que en sus relaciones llaman “tóxicas”, son en realidad violentas.

Por otro lado, al abordar la temática del consentimiento, también surgieron debates interesantes. El lema “no es no” lo conocían, pero a la hora de profundizar, surgieron los grises. Algunes de ellos, se mostraron sorprendidos y hasta confundidos cuando se mencionó que dentro del acto sexual hay prácticas que se pueden consentir y otras que no. Como también surgió la idea de que dentro de una relación de pareja, alguna de las partes podía no consentir un encuentro sexual, y si la otra avanzaba de todos modos, se cometía abuso.

En relación a esto último, se pudo vislumbrar un desconocimiento preocupante sobre métodos anticonceptivos y sobre cómo cuidarse de infecciones de transmisión sexual. Para el abordaje de estas temáticas se utilizaron dos medios, primeramente el conocimiento de los métodos, con sus nombres, imágenes e indicaciones. En segundo lugar, para ahondar sobre la transmisión de ITS, se llevó a cabo un juego que posibilitó la concientización y la real dimensión de la problemática, la importancia de mantener prácticas con protección y sobre todo, la sensibilización en pos de reducir el estigma.

Con personas mayores también se percibió una apertura a cuestionar e interpelar ciertas pautas pre-establecidas. Sus capacidades de reflexividad son aún más profundas y la combinación entre sus vivencias personales y el encuentro-desencuentro con sus nietes – o jóvenes de otras generaciones – hace que acontezcan nuevas formas de significar lo vivido.

Por otro lado, en las narrativas del grupo de personas mayores, se identificó un desconocimiento total de la Convención Interamericana para la protección de los Derechos Humanos de las personas mayores, siendo esto algo alarmante ya que es una normativa que tiene como fin su protección integral. En sus historias, pudieron identificarse múltiples vulneraciones a sus derechos, tanto en ámbitos privados como públicos, en el entorno familiar y social. Situaciones donde ellos y ellas no han podido plantear su postura, donde sintieron que no tuvieron poder de decisión, donde sus opiniones no han sido tenidas en cuenta. En algunos casos, asociaron estos acontecimientos a una sobreprotección por parte de sus cuidadores. En otros, sus deseos fueron directamente desestimados. Por ello, en

este encuentro, se les brindó un recursero con páginas web, números tanto nacionales como provinciales y centros de asistencia donde ellos y ellas pueden acceder para denunciar y/o buscar ayuda y acompañamiento profesional.

El dilema más complejo lo encontramos con la generación intermedia, el grupo de docentes. Podemos pensar que los patrones firmemente establecidos, los valores y sistemas de creencias, arraigados a las personalidades adultas, entran en conflicto al encontrarse con generaciones que vienen a romper la lógica estereotipada.

En esa encrucijada, se tensionan los saberes construidos con lo novedoso de las libertades y derechos adquiridos, lo cual exige una flexibilidad y apertura que complejiza el quehacer docente. El deseo por saber cómo acompañar fue el punto de partida fundamental que habilitó el caldeamiento de las tensiones internas, generacionales e institucionales que se presentan en la cotidianeidad. Con ello, pudieron ir más allá de sus creencias y pensamientos para poder sostener, contener y acompañar a les estudiantes dentro de la institución.

Las resistencias, estuvieron presentes a lo largo del encuentro. Sin embargo, al habilitar la escucha a sus propias vivencias y sentires, se fueron identificando los orígenes de ciertos estereotipos y preconcepciones.

Reflexiones finales

Resulta sumamente interesante y esperanzador encontrarse con la predisposición de las tres generaciones a seguir aprendiendo. Sea para comprender-se, perdonar-se, alojar-se o cuestionar-se, pero siempre en el marco del respeto y la empatía.

En la actualidad, se encuentran inmersos en un plano sociopolítico que desvaloriza la importancia de tales abordajes y busca retroceder en materia de Derechos en el nombre de la “libertad”. Resaltamos la urgencia de poner la información al alcance de toda la población. Además, es menester cuidar a los jóvenes de los significantes que se transmiten desde los sectores del poder, porque la lectura de los adolescentes que participaron del taller comprometidos, cautelosos y respetuosos, seguramente no sea la misma de los jóvenes insertos

ahora en un contexto que legitima y promueve la agresividad y destrucción del otro diferente.

Es más necesario que nunca habilitar espacios que impulsen la reflexión en lugar de la acción, la protección en lugar de la agresión y sobre todo, el retorno a la pregunta acerca de los alcances y limitaciones de los Derechos, para desde allí construir una sociedad más justa, respetuosa y realmente libre.

La recurrencia en los 3 espacios, fue el desconocimiento de las leyes, reglas y convenciones que enmarcan los Derechos, lo cual es preocupante. Por ello, en ocasiones, se optó por ampliar la cantidad de encuentros o modificar la dinámica preestablecida. Por ejemplo, con los jóvenes, el nivel de desconocimiento sobre los distintos tipos de violencia, consentimiento, métodos anticonceptivos e ITS, era preocupante. Por lo que se acudió a ampliar la cantidad de encuentros para cada temática, ya que se consideraba que eran estudiantes de nivel secundario próximos a finalizar sus estudios de pregrado.

De ello se desprende la importancia de seguir trabajando estas temáticas de manera transversal en todas las edades. Les jóvenes que hoy no sepan qué es el consentimiento y cómo se respeta, podrían ser les adultes que avasallan los derechos de otros en el futuro. El conocimiento de sus derechos y sus obligaciones es fundamental para ciudadanías más respetuosas y libres de violencias.

Por otro lado, nos encontramos con circunstancias en las cuales las mujeres e identidades feminizadas todavía enfrentan distintas formas de violencias, subordinación y exclusión frente al hombre, lo que convierte al principio de igualdad de género en un eje central de todo proyecto emancipador de derechos humanos. El proceso de construcción social de la realidad sólo responderá al discurso de derechos humanos en la medida que se garantice el ejercicio protagónico de mujeres, hombres y colectivo LGBTI+ en iguales condiciones de poder, desde la especificidad de género y no desde un sistema patriarcal.

Referencias Bibliográficas:

Arenas, María Cristina y Martínez, Víctor. (2006): "Documento de Cátedra. El Taller en la Escuela". Universidad Nacional de San

“Una temática tres espacios el género desde la experiencia extensionista con adolescentes docentes y adultos mayores”

Luis. Facultad de Ciencias Humanas. Lic. en Psicología. Psicología Educacional (Cognitivo-Integrativa).

Congreso de la República Argentina (2006, 24 de Octubre). Ley 26.150. Boletín Oficial Congreso de la República Argentina (2012, 9 de Mayo). Ley 26.743. Boletín Oficial Congreso de la República Argentina (2005, 21 de Octubre). Ley 26.061. boletín Oficial



Transversalizar la Educación Sexual Integral en la formación docente: perspectivas desde el campo de las Ciencias Naturales para un Profesorado de Educación Inicial en Córdoba

Por Ana Laura Ludueña¹ y
Priscila Ariadna Biber²

Palabras clave: Temáticas transversales - Sexualidad/es - Formación Específica

Resumen El presente artículo, desarrolla perspectivas para propiciar la transversalización de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente desde el campo de las Ciencias Naturales, para un Profesorado de Educación Inicial en Córdoba. A partir de una experiencia de investigación e intervención, fue posible reconocer la necesidad de generar espacios participativos, poner la mirada en la trama curricular y promover enfoques pedagógicos que cuestionen los saberes hegemónicos. Con base en estas conclusiones, se despliegan una serie de propuestas construidas tomando como ejes las puertas de entrada de la ESI. Así, se convoca a diversas reflexiones desde las Ciencias Naturales en torno a lo curricular y se esbozan orientaciones para reconocer cómo, desde estos espacios, es posible impulsar su institucionalización.

1 Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. ana.ludueña.509@mi.unc.edu.ar

2 Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina priscila.biber@unc.edu.ar

Introducción

El recorrido sinuoso asociado a la Educación Sexual Integral en Córdoba, se evidencia en su dispar implementación en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo (Tomasini, 2022; Molina, 2021). En la formación docente inicial, es posible dar cuenta de su incorporación desde las políticas educativas ya en 2008, en los planes de estudio del Profesorado de Educación Inicial y Primaria mediante una unidad curricular específica, lo que se articula parcialmente con las orientaciones de los lineamientos curriculares nacionales adoptados por nuestra provincia, que proponen la creación de espacios propios de la ESI, junto con su desarrollo transversal (Ministerio de Educación de la Nación, 2008; Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2008). Esto, se articula con una trama compleja de diversidad de prácticas pedagógicas, atravesadas por movimientos tendientes a incorporar la perspectiva de género en la formación docente (Grotz, Malizia y Scaserra, 2022), y “la reproducción, por presencia o ausencia, de significaciones hegemónicas en el sistema sexo-género en la mayoría de las áreas académicas” (Morgade, 2022, 8).

Si partimos de reconocer que el enfoque integral:

“Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos y las emociones y sentimientos que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, 10);

Resulta evidente cómo, su abordaje, requiere “la presencia y articulación de diferentes espacios de conocimiento en relación con la sexualidad humana” (Lajud y Mornhinweg, 2017, 6), lo que da cuenta de la relevancia de transversalizar la ESI, aspecto que no es excluyente con la existencia de un espacio formativo específico (Ministerio de Educación de la Nación, 2008). Esta situación, se complejiza si ponemos la mirada en las perspectivas de género y de derechos, que, de acuerdo con el Colectivo Mariposas Mirabal, implican “la crítica epistemológica a los saberes de referencia de los contenidos escolares y de las relaciones pedagógicas cotidianas” (2019, 42). Así, la

transversalización, se entrama en lo curricular, en lo epistemológico, pedagógico y didáctico y hace a la dimensión institucional de las prácticas educativas.

En este marco, la formación de docentes de educación inicial en Ciencias Naturales, resulta interesante dado que articula diferentes aspectos. Por un lado, aquellos que tienen que ver con la educación inicial en sí misma, caracterizada por principios de globalización-articulación de contenidos de diferentes disciplinas y orientada a propiciar la educación integral de las infancias (Soto y Violante, 2010). Y por otro, los relativos a la formación en ciencias, en lo que hace a la necesidad de refundar los saberes que se transmiten en torno a la educación sexual (Grotz y Kohen, 2019), y en cuanto a la posibilidad de comenzar a fortalecer la perspectiva integral, generar espacios institucionales participativos y permitir el desarrollo de la ESI de acuerdo a múltiples aproximaciones (Agulleiro y González, 2022).

En función de ello, mediante la presente investigación, buscamos esbozar posibles líneas de abordaje dentro de la formación en Ciencias Naturales, desde lo curricular y la trama institucional, hacia a la transversalización de la ESI en un profesorado de educación inicial de Córdoba. Este desarrollo, toma como punto de partida la inserción de unx de lxs autorxs en una institución, que implicó la indagación en terreno, la puesta en marcha de diferentes intervenciones y su posterior evaluación. A partir del análisis de esta experiencia, se proponen orientaciones construidas con base en categorías clave que hacen a los saberes y contenidos que se transmiten, la incorporación de la perspectiva de género y el despliegue de nuevos enfoques pedagógico-didácticos en y desde el campo de las Ciencias Naturales, junto con nociones acerca de cómo aportar desde la formación específica a los espacios de participación, el abordaje de situaciones puntuales y la reflexión sobre el cotidiano de las prácticas educativas.

Desarrollo metodológico

La inserción de unx de lxs autorxs en una institución de nivel superior de Córdoba, se realizó en el marco de un proceso de investigación e intervención como parte de un trayecto formativo específico

en ESI. De esta manera, tomó como punto de partida la indagación en terreno de las prácticas y consideraciones de lxs sujetxs, para luego desplegar intervenciones orientadas a propiciar el involucramiento y la participación en torno a la ESI, a partir de la generación de instancias que habiliten nuevos espacios de encuentro para su abordaje en la institución, que fomenten la apropiación de sus contenidos mediante modalidades diversas y el reconocimiento de su potencial transformador. Estas propuestas, se articularon a partir de contenidos propios de la ESI, de acuerdo a los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) para el nivel inicial y para la formación docente, de entre los que se recuperaron aquellos relativos al cuerpo y la adquisición de conocimientos validados científicamente (Consejo Federal de Educación, 2018). La evaluación de las diferentes acciones realizadas, dió cuenta de la circunscripción de la ESI al espacio curricular específico, la fragmentación en cuanto al tratamiento de episodios que irrumpen y del vínculo con la comunidad, y la escasez de dispositivos de participación y de reflexión en torno su transversalización en la institución, cuestiones que se condicen con lo analizado por diferentes investigadorxs (Tomasini, 2022; Molina, 2021). A su vez, permitió reconocer actorxs interesadxs en fortalecer las propuestas vinculadas a la ESI, entre estudiantes, docentes y el equipo de gestión, así como carencias en relación al diálogo del enfoque integral con la formación en Ciencias Naturales.

Estas conclusiones, develaron la necesidad no solo de revisar los contenidos vinculados al cuerpo y la sexualidad que son transmitidos desde los espacios curriculares de este campo, sino también, de incorporar la perspectiva de género y en consecuencia, desplegar y construir nuevas pedagogías, que tomen como eje experiencias, voces y corporalidades, que configuren espacios educativos en los que el cómo resulte estimulante y el qué significativo (Baez y Fainsod, 2022). A su vez, abrieron la puerta para comenzar a pensar la trama institucional y cómo, desde un campo específico, pueden comenzar a tejerse escenarios, dispositivos y oportunidades para transversalizar la ESI, a partir de la construcción y el fortalecimiento de espacios de reflexión curricular y sobre las prácticas cotidianas, de abordaje de situaciones puntuales y de articulación con la comunidad educativa.

En función de ello, esbozamos a continuación posibles perspectivas que contribuyan a comenzar a pensar la transversalización de la ESI desde estas aristas, tomando como punto de partida la formación en Ciencias Naturales.

Transversalizar la ESI desde el desarrollo curricular

El desarrollo curricular entendido como una de las puertas de entrada de la ESI, refiere a poner en práctica propuestas que recuperen lo prescrito en los NAP y lineamientos curriculares, así como la generación de espacios de reflexión y planificación colaborativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). En el caso de las Ciencias Naturales en el Profesorado de Educación Inicial, el diálogo entre los NAP para la formación docente y los contenidos específicos definidos para la asignatura Ciencias Naturales y su Didáctica (2° año del plan de estudios), los seminarios Ciencias Naturales: Educación para la Salud/Educación Ambiental (3° año) y el Ateneo Ciencias Naturales y su Didáctica (4° año), convocan a repensar las propuestas de enseñanza desde diferentes dimensiones.

En principio, aparecen contenidos vinculados al cuidado del cuerpo, la salud y la construcción de la sexualidad humana en los seminarios de tercer año. Aquí, resulta relevante incorporar el enfoque integral de la sexualidad para abordar el tratamiento del cuerpo, la diversidad corporal y el reconocimiento de los procesos de desarrollo desde una perspectiva inclusiva y con enfoque de derechos. Esto, se vincula directamente con propiciar “la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral” y con “la generación de espacios que permitan el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes”, tal como expresan los NAP para la formación docente (Consejo Federal de Educación, 2018, 3).

Es importante destacar que la dimensión curricular no se agota en estos aspectos, sino que, tal como propone Morgade, existen claros sesgos sexistas patriarcales entre los que destaca: “la evocación de la ‘naturaleza’ como ‘destino’ para los cuerpos sexuados (...) [y] el silencio respecto del sistema sexogénero de construcción, legitimación y ejercicio del poder” (2022, 10). El primero de estos sesgos,

tensiona en particular el discurso de la Biología, en tanto ha sido una disciplina tradicionalmente ligada a la enseñanza de la educación sexual y en lo que hace a la persistencia de “un discurso sobre la ‘sexualidad natural’, que podría sintetizarse en la clasificación de los cuerpos y una lectura lineal del vínculo entre cuerpo-género-deseo” (González del Cerro y Busca, 2021, 16). El segundo, se vincula a la necesidad de transversalizar las contribuciones de los estudios feministas y de género, procurando una enseñanza que problematice las desigualdades, valore las preocupaciones de las mujeres y disidencias y propicie la equidad (Morgade, 2022; Colectivo Mariposas Mirabal, 2019), lo que se articula con contenidos disciplinares específicos de Ciencias Naturales y su Didáctica, vinculados a la construcción del conocimiento científico, sus características, desarrollo y su diálogo con diferentes esferas de lo social. También, se vincula con saberes propios de la Educación para la Salud y la Educación Ambiental, no solo en cuanto a qué perspectiva de ciencia se transmite, sino también en diversas temáticas que pueden abordarse desde estos espacios, como las vinculadas a la salud y las tareas de cuidado, o la complejidad de los problemas ambientales y su carácter interseccional.

En consonancia con lo anterior, resulta relevante “entender a la ESI no sólo como una dimensión curricular, sino como transformación pedagógica integral que supone nuevas formas de construcción del conocimiento” (Gamba, 2022, 71). Esto, tiene que ver, tal como propone Flores (2018), con desandar las perspectivas prescriptivas por un movimiento que busque abrir preguntas desde la inventiva, la curiosidad, la pasión y que convoque a pensar el trabajo docente, el lugar del cuerpo, las prácticas normalizadoras, los posicionamientos políticos ante las sexualidades, géneros y deseos, la construcción de herramientas de intervención e implicación corporal, entre otros. Movimiento que torne hacia una “pedagogía situada, donde lo experiencial se haga texto, donde las emociones dejen de ser el currículum nulo” (Fainsod y Zattara, 2022, 112), lo que nos invita a preguntarnos: ¿Qué lugar tienen las jerarquías en nuestras clases de Ciencias Naturales? ¿Qué espacios hay para poner en evidencia el lugar del cuerpo, la emoción y el deseo? ¿Qué experiencias des-nor-

malizadoras transitan nuestrxs estudiantes al cursar estos espacios de formación específica?

Transversalizar la ESI desde la trama institucional

La trama institucional, dialoga con diferentes puertas de entrada de la ESI (Ministerio de Educación, 2022), que implican procesos cotidianos de acción, reflexión y toma de decisiones. Así, tiene que ver con poner la mirada sobre: las prácticas educativas; la organización cotidiana en lo que hace a “las regulaciones, prácticas y rituales que constituyen la cultura institucional [y que] también ‘enseñan’ la mirada que tiene la escuela sobre la sexualidad” (Ministerio de Educación, 2022, 16); la actuación frente a episodios que irrumpen, en forma de situaciones específicas, conflictos o demandas; y la relación con la comunidad, que incluye a las familias, organismos del Estado y organizaciones de la sociedad civil (Ministerio de Educación, 2022). Estas categorías, aparecen en la formación docente inicial en un doble movimiento, por un lado, en el vinculado a las instituciones formadoras y por otro, en lo relativo a las del nivel para el cual se forma, las que cobran relevancia a medida que se avanza en el cursado de los espacios curriculares del campo de la práctica docente.

La institucionalización de la ESI implica un proceso complejo que involucra múltiples actores y dimensiones que escapan a los objetivos de este artículo. Aquí, nos proponemos introducir algunas variables que inviten a pensar qué lugar puede tomar la formación en Ciencias Naturales en lo que hace a las reflexiones necesarias para organizar un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje y generar estrategias y acciones a nivel institucional (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2012). Así, resulta necesario que desde el área, lxs docentes podamos aportar al análisis acerca de cómo la enseñanza de la ESI no es una tarea propia de estas disciplinas, tal como lo ha sido tradicionalmente (González del Cerro y Busca, 2021), ni corresponde solo al seminario ESI, espacio curricular de 4° (cuarto) del plan de estudios. También, es clave que reconozcamos qué podemos aportar a la construcción conjunta de la propuesta de enseñanza acerca de la sexualidad y la educación sexual que se ofrece en el profesorado. Por último, es central nuestra contribución a

la necesaria revisión de concepciones y supuestos, sobre todo en lo que tiene que ver con el discurso hegemónico sobre los cuerpos y la sexualidad difundido en nombre de la naturaleza (González del Cerro y Busca, 2021), y las perspectivas acerca de la actividad científica que se transmiten, muchas veces presentadas bajo un velo de verdad que esconde el posicionamiento androcéntrico y patriarcal que subyace (Maffia, 2007).

Por otro lado, en relación al tratamiento de los episodios que irrumpen y en lo que tiene que ver con la articulación con la comunidad, resulta interesante reflexionar acerca de qué podemos aportar desde el campo de las Ciencias Naturales. Al respecto, se encuentran disponibles diversidad de recursos, propuestas de trabajo y materiales orientadores generales acerca de estas temáticas y también, dispositivos y protocolos establecidos para el acompañamiento de situaciones específicas, como son las relativas a la vulneración de derechos de niñas y adolescentes. En este marco, es clave recuperar el desarrollo dispar y fragmentado de la institucionalización y transversalización de la ESI en el nivel superior descrito más arriba, para esbozar acciones que contribuyan a este proceso desde disciplinas específicas, en particular en aquellas relativas a las Ciencias Naturales. Así, resulta relevante complejizar la mirada acerca de los episodios que irrumpen, entre los que es pertinente incluir los relativos a los seminarios de práctica docente en las escuelas asociadas, reconociendo qué se puede aportar en cuanto a, el tratamiento de la diversidad corporal y sexual, las orientaciones acerca de la salud desde un enfoque de derechos, y la incorporación de la perspectiva de género en la definición de acciones frente a diversas situaciones y en el análisis de la experiencia.

Conclusiones

En el presente artículo, procuramos esbozar posibles lineamientos de reflexión y acción en vistas de propiciar la transversalización de la ESI en la formación de docentes de educación inicial en un profesorado de Córdoba, desde el campo de las Ciencias Naturales. Para ello, tomamos como base la experiencia de unx de lxs autorxs, ligada a su inserción en una institución educativa del nivel, centrada en la

indagación, el diseño, la implementación y evaluación de intervenciones educativas que recuperen el enfoque integral en su potencial transformador, y en la apertura de espacios de participación e involucramiento en relación a la ESI. Con base en el análisis de este recorrido, fue posible reconocer perspectivas que, articuladas con las puertas de entrada de la ESI, permitieron construir categorías para generar propuestas de intervención que abonen a su transversalidad, entendida como un proceso atravesado por lo curricular, en sus dimensiones epistemológicas, didácticas y pedagógicas, y lo institucional, en las prácticas cotidianas, la toma de decisiones y la generación de espacios y dispositivos específicos.

De esta manera, presentamos nudos de sentido que, a partir de los espacios propios del campo de las Ciencias Naturales, puedan contribuir, por un lado, a la revisión de la trama curricular de acuerdo a los NAP para el nivel (Consejo Federal de Educación, 2018), la incorporación y/o el fortalecimiento la perspectiva de género desde la enseñanza de las ciencias y la construcción de nuevas pedagogías. Y por otro, permitan aportar nuevas miradas para reflexionar acerca de la cotidianidad de la institución, la propuesta formativa que se despliega, el tratamiento de los episodios que irrumpen y el vínculo con la comunidad. Esperamos que este desarrollo, contribuya a seguir construyendo prácticas educativas consonantes con los desafíos a los que la ESI nos convoca.

Referencias bibliográficas

Agulleiro, Manuel y González, Fabiana (2022). Salir del closet del aula: nuevas coordenadas y líneas estratégicas respecto de la implementación transversal de la ESI en la formación docente. V *Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Universidad Nacional de Cuyo. https://tesisfcp.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17725/5.agulleiro-gonzalez-ponencia-1.docx.pdf

- Baez, Jesica y Fainsod, Paula (2022). Notas para una pedagogía feminista de la ESI. La experiencia del seminario de verano desde las voces estudiantiles. En Graciela Morgade (comp.). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. *Experiencias en foco* (1º ed.) (pp.169-206). Homo Sapiens Ediciones.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación*, (3). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11196>
- Consejo Federal de Educación (2018). *Anexo Resolución del Consejo Federal de Educación N°340/18*. Buenos Aires, Argentina.
- Fainsod, Paula y Zattara, Susana (2022). Los talleres de ESI en los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires. En Graciela Morgade (comp.). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. *Experiencias en foco* (1º ed.) (pp.73-116). Homo Sapiens Ediciones.
- Flores, Val (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En AA. VV. *Pedagogías transgresoras II* (pp. 139-208). Ediciones Bocavulvaria.
- Gamba, Carolina (2022). “Empezar por casa”: Reposicionamientos en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, (23)2, 71-82. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-332>
- González del Cerro, Catalina y Busca, Marta (2021). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Homo Sapiens Ediciones.
- Grotz, Eugx y Kohen, Micaela (2019). La problemática educativa con perspectiva de género: una propuesta para la formación inicial de docentes de Ciencias Exactas y Naturales. *Actas Digitales XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres - IX Congreso Ibe-*

roamericano de Estudios de Género. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grotz, Eugx, Malizia, Andrés y Scaserra, José Ignacio (2022). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escena del curriculum en acción. En Graciela Morgade (comp.). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco* (1º ed.) (pp.117-168). Homo Sapiens Ediciones.

Lajud, Claudia y Mornhinweg, Diana (2017). Desafíos y reflexiones en el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) y su institucionalización en los diferentes niveles y modalidades en Olavarría, Provincia de Buenos Aires. A más de diez años de la Ley de Educación Sexual Integral. *La educación como práctica sociopolítica: prácticas escolares y no escolares que interpelan el sentido de educar*: Actas del X Encuentro del Colectivo Argentino. Facultad de Ciencias Sociales. UNCPBA, Tandil.

Maffía, Diana (2007). *Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género.

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2008). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba, Argentina.

Molina, Guadalupe (2021). A raíz de la pandemia: reflexiones sobre la transversalidad de la ESI. *Cuadernos De Coyuntura*, 6 (continuo),

1-14. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosConyuntura/article/view/35460>

Morgade, Graciela (comp.). (2022). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. *Experiencias en foco* (1º ed.) (pp.17-72). Homo Sapiens Ediciones.

Morgade, Graciela y González del Cerro, Catalina (2022). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (comp.). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. *Experiencias en foco* (1º ed.) (pp.17-72). Homo Sapiens Ediciones.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. 10 orientaciones para las escuelas*. Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina.

Tomasini, Marina (comp.). (2022). *Educación Sexual. Juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. Grupo Editor Universitario. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250288/1/Educacion-sexual.pdf>

Soto, Claudia y Violante, Rosa. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente.