

## La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán

A (in)visibilização da diversidade de gênero no desenvolvimento curricular da formação inicial de docentes de Tucumán

The (in)visibilization of gender diversity in the curricular development of teachers' initial training in Tucumán

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
2 de abril de 2017

Fecha de modificación  
Data de modificação  
Modification date  
19 de junio de 2017

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
22 de agosto de 2017

**Lucas Daniel Stambole Dasilva**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán / Argentina  
l.stamble.dasilva@gmail.com

### Resumen

Este artículo presenta avances de una investigación que indaga las concepciones sobre diversidad de género en escenarios de formación docente inicial (y en documentos curriculares que la prescriben) de Tucumán, así como tensiones y claroscuros que estas concepciones producen en los currículos formal, oculto y vivido. Adopta, como marco interpretativo, conceptos de las teorías críticas del curriculum en articulación con una perspectiva de género. Pretende responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las nociones (y contradicciones) en torno a la diversidad de género que aparecen en los diferentes planos y momentos del desarrollo curricular de la formación docente? ¿Qué sentidos moviliza la obligatoriedad del tratamiento de temáticas de género y diversidad a partir de la Ley de Educación Sexual Integral? ¿Cómo se visibiliza/invisibiliza la diversidad sexual en la formación docente? Con esto, se pretende examinar vicisitudes y condiciones de posibilidad para la implementación de una Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema y desde un enfoque diverso y de derechos. Con un enfoque metodológico cualitativo, se recolectaron datos mediante observación de documentos, entrevistas en profundidad y grupos focales. Estos se organizaron en categorías y dimensiones, puestas en diálogo con el marco conceptual para aproximar interpretaciones y formular nuevas preguntas.

**Palabras clave:** diversidad de género, curriculum, formación docente.

**Referencia para citar este artículo:** Stambole Dasilva, L. (2017). La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159.

---

**Resumo**

---

Este artigo apresenta contributos de uma investigação que questiona as concepções de diversidade de género em cenários de formação inicial de docentes (e em documentos curriculares que a prescrevem) de Tucumán, bem como tensões e ambiguidades que estas concepções produzem nos currículos formal, oculto e vivido. Adopta, como quadro interpretativo, conceitos das teorias críticas do currículo em articulação com uma perspectiva de género. Pretende responder às seguintes questões. Quais são as noções (e contradições) em torno da diversidade de género que surgem nos diferentes planos e momentos do desenvolvimento curricular da formação de docentes? Que sentidos mobiliza a obrigatoriedade do tratamento de temáticas de género e diversidade com base na Lei de Educação Sexual Integral? Como se visibiliza/invisibiliza a diversidade sexual na formação de docentes? Com isto pretende-se examinar vicissitudes e condições de possibilidade para a implementação de uma Educação Sexual Integral em todos os níveis do sistema e a partir de uma diferente ênfase nos direitos. Com uma perspectiva metodológica qualitativa, recolheu-se um conjunto de dados através de observação documental, entrevistas em profundidade e grupos focais. Os dados foram organizados em categorias e dimensões, então colocadas em diálogo com o quadro de análise para aproximar interpretações e formular novas perguntas.

**Palavras-chave:** diversidade de género, currículo, formação de docentes.

---

**Abstract**

---

This article presents contributions from an investigation that questions the concepts of gender diversity in the initial training of teachers (and in related curricular documents) in Tucumán, as well as tensions and ambiguities produced by these concepts in the formal, hidden and lived curricula. Concepts from Critical Theories of the Curriculum are articulated with a gender perspective to build an adequate analytical framework. The article seeks to answer the following questions. What are the notions (and contradictions) around gender diversity in the different plans and stages of the curricular development of the teachers' training? What meanings are mobilised by the obligation of addressing gender and diversity issues following the Law on Integral Sexual Education? How can gender diversity be made visible/invisible in the teachers' training? The purpose here is to examine conditions of possibility for the implementation of an Integral Sexual Education from a gender diversity perspective and human rights approach at all levels of the system. Based on a qualitative methodological approach, the evidence is collected through observation of official documents, in-depth interviews and focus groups. The evidence is then organized into categories and dimensions that are brought into dialogue with the theoretical framework in order to approximate interpretations and formulate new questions.

**Keywords:** gender diversity, curriculum, teachers' training.

## INTRODUCCIÓN

Los análisis y las reflexiones volcados en este escrito se desprenden de lo hasta aquí desarrollado de un trabajo de investigación que indaga las concepciones sobre género, sexualidad y disidencia de sexo-género en el curriculum vivido de estudiantes avanzadxs<sup>1</sup> de formación docente en la provincia de Tucumán. La investigación se realiza en el marco de una Beca de Investigación para Estudiantes de Grado otorgada por el CIUNT (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán) de julio de 2015 a marzo de 2017 y del Proyecto de Investigación denominado "Estudiantes de Educación Superior: Perfil socioeconómico y cultural, trayectorias académicas y curriculum vivido", avalado por la mencionada entidad académica.

Este trabajo tiene como propósito analizar -adoptando, como marco interpretativo, las teorías críticas del curriculum en articulación con la perspectiva de género- el desarrollo curricular del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI) específicamente en planes de estudio y escenarios formativos del Nivel Superior del Sistema Educativo de la provincia de Tucumán, focalizando en cómo lxs estudiantes perciben y experimentan la diversidad de género y las disidencias de sexo-género -propias y ajenas- en articulación con la configuración de sus identidades profesionales. Todo esto, en dirección a examinar las vicisitudes, las contradicciones, los espacios de oportunidad y condiciones de posibilidad para la implementación de una ESI desde un enfoque de género y derechos humanos. En este sentido, me propongo plantear algunas discusiones y tensiones en torno a las concepciones de género y diversidad que subyacen y se disputan en (y entre) las prescripciones y las prácticas de la ESI en la formación de docentes tucumanxs.

<sup>1</sup> La flexión de género "x" apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal, especialmente resistente en ámbitos de escritura académica. No es la mera inclusión políticamente correcta de "ellos y ellas", sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la x en la lectura y en la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que experimentan aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs ni por el "ellos" ni por el "ellas".

### ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES Y PRECISIONES METODOLÓGICAS

El campo de investigaciones perfilado por la articulación entre educación, género y sexualidades -en el cual se inscribe este trabajo- se configuró a partir de bases sentadas por las pedagogías críticas -cuyo foco está puesto en los procesos de reproducción y resistencia social que tienen lugar en los procesos educativos- a las que luego se articulaban interpelaciones realizadas por diversos movimientos feministas, de mujeres y LGBT; junto con estudios sociales sobre sexualidad, en su mayoría planteados desde perspectivas socioconstructivistas (Morgade & Alonso, 2008; Morgade, 2009 y 2011 y Sustas & Kornblit, 2014). El título del libro que compila Graciela Morgade (2011), "Toda Educación es Sexual", sintetiza lo que buena parte de las investigaciones actuales derivadas de este campo se orientan a problematizar: cómo el curriculum escolar reproduce desigualdades no sólo en términos de clase

sino también de género; y de qué manera el sistema de sexo-género dominante se cuela en la enseñanza y los aprendizajes escolares imponiendo dicotomías, naturalizando estereotipos y buscando disciplinar los cuerpos (Foucault, 2008, 2011 y 2013) en función de un orden social establecido.

Como correlato de estas investigaciones, en la Argentina de la última década se han instalado discusiones y generado consensos para la confección de políticas en sexualidad (Lavigne, 2011). Entre ellas, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), aprobada en 2006, establece la enseñanza obligatoria de educación sexual en todos los establecimientos educativos del país y en todos los niveles del sistema, entre ellos el superior no universitario -es decir, entre otras ofertas, todas las de profesorado para la enseñanza inicial, primaria, secundaria y superior-. Como desencadenante de la ley, la ESI se convirtió en fecundo objeto de estudio. Las investigaciones de Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) por un lado; y de Morgade (1992, 2008, 2011 y 2013) Alonso, Herczeg y Zurbriggen (2008, 2009) y Ramos (2009) por otro son, según Iosa (2010), las dos líneas de investigación más sistemáticas al respecto. A más de diez años de la sanción de la ley, buena parte de tales investigaciones coinciden en que hay grandes obstáculos y desaciertos en la implementación de la ESI (p. ej. Alonso, Herczeg & Zurbriggen, 2009; Lavigne, 2011 y Tomasini, 2008). Cabe señalar que la mayoría de estos estudios se ha enfocado en los niveles inicial, primario y secundario del sistema, siendo la formación docente un escenario escasamente abordado.

Se desprende de lo dicho en el párrafo anterior que es obligación de las instituciones educativas de nivel superior ofrecer -y derecho de lxs estudiantes de tales institutos recibir- Educación Sexual Integral, con los contenidos y las perspectivas expresas en la Ley y en los documentos curriculares que siguen sus lineamientos. De la misma manera, es derecho de lxs docentes en ejercicio recibir perfeccionamiento al respeto y su obligación incorporar temas de la ESI en sus prácticas de enseñanza. La vigencia de estas obligaciones/derechos, por un lado, y la predominante ausencia efectiva de propuestas concretas que se orienten a garantizarlos -así como la invisibilidad de algunos de los contenidos prescriptos por la ESI, como los vinculados a la diversidad sexual- por otro, configuran el punto de partida de las preguntas que impulsan este trabajo. Esto, porque anticipamos que lo que lxs docentes aprenden, experimentan e internalizan en sus trayectorias como estudiantes y en las instituciones donde realizan sus primeras prácticas, muy probablemente impactará en lo que estxs docentes pondrán en práctica en sus aulas. En el mismo sentido, podríamos anticipar que aquellos temas que lxs docentes experimenten como innombrables/invisibles/invivibles en sus trayectorias estudiantiles y en sus primeras experiencias profesionales posiblemente permanecerán ocultos, proscritos y evadidos en sus prácticas de enseñanza, por más leyes y documentos curriculares que estipulen su tratamiento.

Lo dicho antes se basa en entender al proceso de formación docente como fase fundamental de constitución de identidades profesionales, que configura marcos discursivos de subjetivación sexo-genérico-profesional (Iosa, 2010). Por esto, es necesario indagar los sentidos,

concepciones y prácticas sobre género, sexualidades y disidencias sexo-genéricas que, en tal proceso, se tramitan. Más aun teniendo en cuenta que estos temas son, en algunos casos, abordados y movilizados desde espacios curriculares específicos (en Tucumán se incluyen desde 2012 asignaturas denominadas Educación Sexual Integral en los planes de estudio de los profesorados en nivel inicial y primario, entre otras ofertas).

Una de las contribuciones centrales de las teorías críticas del currículum tiene que ver con visibilizar que el mismo no solamente consiste en aquello que aparece escrito en documentos sino que tiene una impronta política y una dimensión oculta que, articuladas, sirven para reproducir desigualdades y sostener injusticias sociales establecidas o para resistir y para transformar la realidad (Apple, 1986; Connell, 2006 y Tadeu da Silva, 1997, entre otros). Por otra parte, entre las contribuciones que realizan las teorías poscríticas del currículum están aquellas que postulan que el sentido del currículum no se agota en las prescripciones curriculares y ponen de relieve los procesos de disputa, reinterpretación y especificación del currículum (Terigi, 2004 y Lopes, 2005, entre otras), procesos en los que cada fase cobra relevancia y en donde entran a jugar variables como el contexto, la apropiación y el control. El currículum es, desde esta perspectiva y siguiendo la clásica conceptualización de Alicia de Alba (1995, pág. 38),

“la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”.

En él aparecen signos explícitos, pero también huellas y marcas de enfoques epistemológicos, antropológicos y pedagógicos que dan sustento a un determinado proyecto educativo.

Cuando hablamos de los otros sentidos del currículum que no están contenidos en el oficial, nos referimos a aquellas otras dimensiones que se constituyen más allá de los documentos curriculares: los posicionamientos y resignificaciones que llevan adelante lxs profesorxs; las experiencias y percepciones que viven lxs estudiantes; los mensajes que -tácitamente y, a veces, en contradicción con los discursos “oficiales”- circulan en las instituciones y en las aulas; los contenidos que efectivamente se aprenden y aquellos que se evalúan (Bolívar, 2008). Todos estos discursos *entran* en la arena de batalla que el currículum constituye, y acaban haciendo parte de la síntesis, de la propuesta político-educativa.

Los discursos -prescriptivos y del orden de la práctica- a los que me referiré en este trabajo surgen de una primera parte de un trabajo de campo, aún en curso, que indaga las concepciones sobre género, sexualidad y diversidad de género en el currículum de la formación docente inicial y en los escenarios de trabajo y socialización docente donde están insertxs estudiantes avanzadxs de carreras de profesorado en educación inicial y primaria. El campo mencionado comprende

el análisis de documentos curriculares producidos en las esferas nacional, jurisdiccional e institucional-áulica; la observación participante en tres Institutos de Educación Superior de la provincia de Tucumán (el primero, de gestión pública, ubicado en la capital; el segundo, de gestión pública y el tercero, de gestión privada y confesional, los dos últimos ubicados en el conjunto de la provincia); entrevistas a docentes y grupos focales de discusión en los que participan estudiantes de las instituciones seleccionadas.

## APROXIMACIONES AL GÉNERO Y LAS SEXUALIDADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Desarrollo a continuación unas cuantas reflexiones en torno a dos cuestiones, la primera de las cuales hace foco en las prescripciones y la segunda de las cuales pone la atención en las prácticas de la ESI. Así es que presento, en primer lugar, el análisis de los discursos jurídicos y curriculares de la ESI como híbridos en permanente tensión y reconfiguración y, unido a esto, como dispositivos de representación en el sentido en que argumenta Butler (2007). En segundo lugar, despliego algunas reflexiones sobre el lugar de la heteronorma en las prácticas de la ESI y de la vida en los IES; y los efectos de invisibilización y silenciamiento de identidades, prácticas y deseos diversos/disidentes.

### LOS DISCURSOS JURÍDICOS Y CURRICULARES DE LA ESI. HIBRIDISMO Y REPRESENTACIÓN

Una de las características que tienen en común el género, la sexualidad y la escuela es la de ser campos de frondosa disputa social y política en relación a lo que está permitido y lo que no, lo que se espera de las personas y lo que no, lo que es normal y lo que no. En efecto, tanto el género y la sexualidad como el curriculum escolar -esto es: lo que se considera legítimo de ser enseñado en escuelas, en los Institutos de Educación Superior y en la universidad (en oposición a lo que queda fuera, el curriculum nulo)- constituyen campos en las que convergen distintos discursos -científicos, religiosos, jurídicos, médicos, morales, entre otros- enfrentados para construir e instalar determinadas representaciones y para definir los modos de intervención y de regulación de las políticas públicas (Lavigne, 2011).

La hipótesis que propongo en este apartado articula dos ideas: en primer lugar, que los discursos jurídicos y curriculares de la ESI se configuran como un híbrido en el que convergen elementos conceptuales, axiológicos y epistemológicos de diverso origen, de los cuales se desprenden diferentes acepciones de género y sexualidad -a veces contradictorias entre sí<sup>2</sup>. Estos discursos híbridos no están definidos de una vez y para siempre, sino que se resignifican y reformulan en cada escala de definición curricular, viéndose matizados por las concepciones sobre género y sexualidad que circulan entre lxs actorxs de cada esfera. En términos de Lopes (2005) "Las instituciones y sus grupos disciplinares tienen diferentes historias, concepciones pedagógicas y

<sup>2</sup> Esta diversidad de elementos responde, en buena medida, a la diversidad y complejidad de demandas sociales a las que la ESI vino a responder: desde la necesidad de prevención de embarazos, abusos e infecciones, hasta las demandas de los movimientos feministas y LGBT-, demandas que le otorgan a la ESI fines y objetivos de lo más variados.

formas de organización, que producen diferentes experiencias y habilidades para responder, favorablemente o no, a los cambios curriculares, reinterpretándolos.” (p. 183, la traducción es propia). En segundo lugar, que estos discursos jurídicos y curriculares actúan como dispositivos de representación, en el sentido que argumenta Butler (2007, págs. 46-47): por un lado, como un procedimiento político que pretende ampliar la visibilidad y la legitimidad hacia determinadxs sujetxs políticxs (en nuestro caso: las niñas, los niños y las/os adolescentes como sujetos de derecho a la educación sexual) y, por otro lado, como función normativa de un lenguaje que muestra o distorsiona lo que se considera verdadero acerca de esos sujetxs. Desarrollo, a continuación, cada una de estas dos ideas.

Con la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, aprobada en 2006, el sistema educativo argentino se hace eco de un reciente pero pujante proceso histórico que venía articulando discusiones teóricas, demandas sociales y políticas públicas de regulación de la sexualidad, entre cuyos horizontes estaban la ampliación de derechos sexuales y reproductivos y la legitimación de identidades sexo-genéricas diversas<sup>3</sup>. Los discursos jurídicos y, más tarde, los discursos curriculares de la ESI, se caracterizan por contener una fuerte herencia del enfoque y los saberes biomédicos, con la particularidad de que, aunque sostienen su hegemonía, entran en diálogo (más bien, en discusión) con saberes propios de otras disciplinas y enfoques -las disciplinas antropológica, sociológica y filosófica, los enfoques socioconstructivista, de derechos humanos y de género, por mencionar algunos-. Cabe aquí remarcar esta aclaración: los enfoques tradicionales de educación sexual -el biomédico y el moralizante, siguiendo a Morgade (2011) no son dejados definitivamente atrás en la propuesta curricular de la ESI, sino que se conjugan, entrando en una relación de tensión y puja permanente, con aportes de otras perspectivas, entre las cuales están los estudios de género y el enfoque de los derechos humanos. Esta relación de tensión y puja permanente dará como resultado “educaciones sexuales” desiguales, dependiendo de una serie de condicionantes, entre los cuales están las culturas institucionales, los perfiles de los docentes, los poderes fácticos que intervengan en las decisiones educativas en cada provincia o región, etcétera.

Nos interesa el concepto de hibridación -que Lopes toma de García Canclini- porque nos permite interpretar cómo, en un mismo proyecto curricular, conviven conceptos, enfoques y paradigmas diferentes y, en ocasiones, contradictorios: concepciones de lo más distintas son asociadas, viéndose a veces desdibujadas las relaciones con sus discursos originales. Así, la lectura y el análisis de la diversidad de instrumentos jurídicos (la ley, las reglamentaciones, las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las resoluciones ministeriales de Tucumán), documentos curriculares (los lineamientos curriculares para la ESI, los diseños curriculares jurisdiccionales, los planes de estudio de profesorado) y materiales didácticos (la serie Cuadernos para el Aula, la bibliografía utilizada en las asignaturas de ESI, las revistas y posters) de la ESI<sup>4</sup> permite identificar diferentes definiciones de género y de sexualidad, definiciones que van asociadas a una variedad de sentidos (a los que les subyacen determinados enfoques) y que son entendidas

<sup>3</sup> Cabe mencionar, a modo de ejemplos, las leyes 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, 26.743 de Identidad de Género, 26.618 de Matrimonio Igualitario y 26.485 de Violencia contra la Mujer.

<sup>4</sup> Los documentos jurídicos, curriculares y didácticos que son objeto de nuestro análisis son producidos en tres escalas de definición: la nacional (el Ministerio y el Consejo Federal de Educación), la jurisdiccional (el ministerio de educación provincial) y la institucional (los Institutos de Enseñanza Superior).

de manera a veces más reduccionista y otras más problematizadora o crítica, así como sintetizamos en el siguiente cuadro:

Concepto/ Idea	Concepciones reduccionistas	Concepciones problematizadoras/críticas
<b>Sexo y sexualidad</b>	Asociada a la reproducción, la complementariedad binaria, la biología y la genitalidad.	Entendida como construcción socio-cultural, como dispositivo histórico articulado con el saber-poder.
<b>Sexualidad y deseo</b>	Sexualidad como (hetero)sexualidad. Casi nula mención de otras orientaciones/identidades/prácticas.	Diversidad de identidades, prácticas y deseos sexuales.
<b>Concepciones en torno a las prácticas sexuales</b>	Sexualidad como peligro, abuso y enfermedad.	Sexualidad como derecho, disfrute y cuidado.
<b>Género</b>	Designación diferenciada de expectativas, roles, funciones, comportamientos y expresiones según el sexo biológico, características que es necesario desnaturalizar y desestereotipar.	Construcción socio-histórica que, además de designar roles, funciones y posibilidades diferenciadas según el sexo, produce y reproduce desigualdades, jerarquías e injusticias.

De esta manera, la noción de sexualidad es definida en base a la conjunción de elementos conceptuales, axiológicos, epistemológicos múltiples, según el tema del que se trate y el propósito que se le provea; mientras la noción de género es escasamente abordada y, cuando lo es, presenta connotaciones a veces más críticas y a veces menos. Como explica Díaz (2014), estamos ante una multiplicidad de discursos sobre el sexo (y la educación sexual), discursos que fueron producidos por una serie de equipos que funcionan en instituciones diferentes. En palabras de Foucault (1976), se trata de una amplia dispersión de aparatos inventados para hablar de sexo.

Abordando ahora la segunda idea de este apartado, considero que es posible hacer una lectura de los procesos de inclusión-exclusión movilizados por la ESI a partir de los postulados de Butler (2007) quien, a partir de los planteos de Foucault, sostiene que los sistemas jurídicos de poder *producen* a los sujetos a los que más tarde representan; sujetos que -según la autora- se constituyen, se definen y se reproducen de acuerdo con las imposiciones de dichas estructuras: "los sujetos jurídicos siempre se construyen mediante ciertas prácticas excluyentes que, una vez determinada la estructura jurídica, no «se perciben»" (Butler, 2007, págs. 46-47).

En este sentido, interpretamos que los discursos jurídicos y curriculares de la ESI, mientras se orientan a ampliar, legitimar y garantizar derechos sexuales de ciertos sujetos sociales, discutiendo y desnaturalizando algunos estereotipos y prejuicios sobre género; se configuran como reguladores implícitos de quiénes son esos sujetos, dejando fuera -invisibilizando- sujetos de los que no se habla. Así, los documen-

tos definen de manera reiterada y de diferentes maneras -desde los artículos de la ley hasta los dibujos presentados en los materiales didácticos, como puede verse en la imagen que exponemos más abajo- a “las niñas, los niños y los adolescentes” (esto es: varones y mujeres cuyo sexo biológico e identidad autopercibida coinciden, generalmente heterosexuales) como sujetos de la Educación Sexual Integral, dejando fuera identidades que no se alineen estrictamente con esa concepción binaria: niños y adolescentes intersex, gays, lesbianas o trans, por ejemplo.

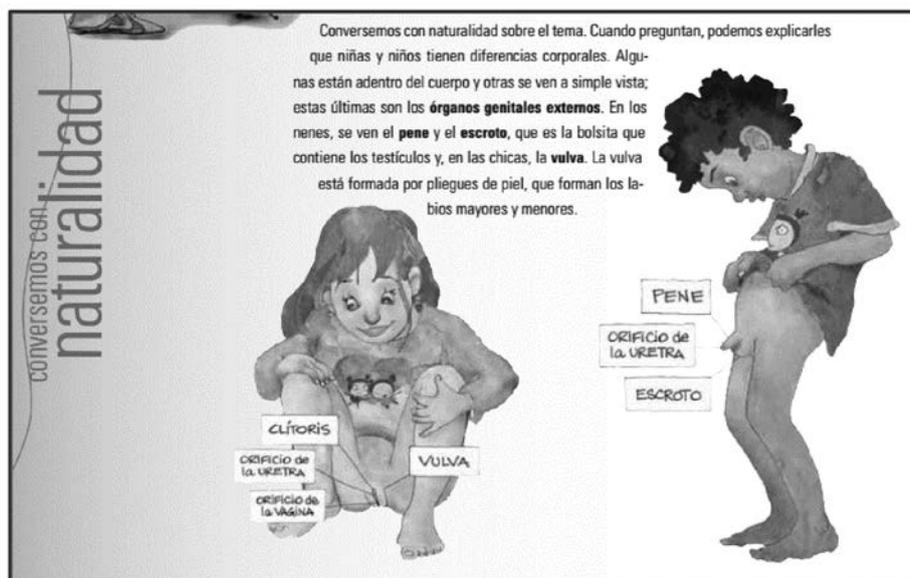


Gráfico I: los sujetos de la ESI: niños, niñas y adolescentes. ¿Y dónde están lxs otrxs?<sup>5</sup>

De manera similar, los documentos jurídicos y curriculares de la ESI sugieren y demarcan quiénes son los actores institucionales responsables de poner en marcha la educación sexual: los docentes. Se *representa* -en el sentido en que lo plantea Butler (2007)- a los docentes como varones y mujeres responsables de la educación, sin discutir los estereotipos de género que ya circulan en y sobre la profesión docente<sup>6</sup> e invisibilizando/silenciando identidades, prácticas y deseos que se configuren como disidentes de la tradición profesional tanto como del orden heterosexual.

<sup>5</sup> Imagen extraída de la Revista “Educación Sexual Integral: para charlar en familia”, editada y distribuida nacionalmente por el PNEI. Edición coordinada por Marina, Mirta (2011). Buenos Aires: Ministerio de Educación - Programa Nacional de Educación Integral.

<sup>6</sup> Son numerosos los desarrollos teóricos sobre la feminización de la carrera docente. Véase Angulo Rasco, J. (1999), San Román, S. (1998); Morgade, G., Albornoz, F. y Bellucci, M. (1997).

## LA HETERONORMATIVIDAD COMO TELÓN DE FONDO Y EL SILENCIAMIENTO DE LAS IDENTIDADES DIVERSAS

La hipótesis que sostenemos en este apartado es que, mientras el currículum de la ESI se orienta, entre otros muchos propósitos ya descriptos, a discutir y desnaturalizar las estructuras patriarcales y machistas que imperan en la sociedad, no discute demasiado la heteronormatividad. En efecto, esta permanece como un telón de fondo invisible, casi inamovible, que poco se problematiza en el currículum oficial y que es, en contadas ocasiones, disputado y negociado en el currículum real, donde se ven involucrados estudiantes y profesoras. En efecto, patriarcado y heteronormatividad son conceptos que, si bien

se complementan mutuamente, son aportados por diferentes líneas de pensamiento posestructuralista.

Como veníamos diciendo, la ESI no avanza demasiado en desestabilizar lo que Wittig (2006) nombra como sistemas heterosexuales de pensamiento. Se enfoca (se queda, digo yo) en el patriarcado. En términos de lo que Tadeu da Silva presenta como las teorías poscríticas del curriculum, es posible afirmar que, en aquella *batalla* curricular dio lugar al curriculum oficial de la ESI, han disputado y ganado sentidos la pedagogía feminista y la inclusión de temáticas vinculadas a las relaciones de género y al patriarcado, mientras han quedado relegadas las contribuciones de las teorías y las pedagogías *queer*<sup>7</sup>, que visibilizan y problematizan la heteronormatividad. Siguiendo los planteos del autor brasileño, mientras la inclusión de la perspectiva de género en la educación -especialmente movilizada por las pedagogías feministas- "forzó a las perspectivas críticas en educación a dar importancia creciente al papel del género en la producción de desigualdad" (Tadeu da Silva, 2014, pág. 105. Traducción propia), la teoría *queer* "representa (...) una radicalización del cuestionamiento de la estabilidad y de la rigidez de la identidad hecho por la teoría feminista reciente". La pedagogía *queer*, que se alimenta de las teorías homónimas,

"no se limitaría a introducir cuestiones de sexualidad en el curriculum o a reivindicar que el curriculum incluya materiales que combatan las actitudes homofóbicas (...) la pedagogía *queer* no quiere simplemente estimular una actitud de respeto o tolerancia a la identidad homosexual. Tampoco quiere estimular un abordaje terapéutico (...) Pretende extender su comprensión y su análisis de la identidad sexual y de la sexualidad a la cuestión más amplia del conocimiento" (Tadeu da Silva, 2014; págs.107-108. Traducción Propia)

A todo esto, es necesario tener en cuenta que hablamos de una escuela -en su sentido amplio, que incluye a la formación y al trabajo docente- en la que históricamente los cuerpos de lxs docentes han tendido a ser anuladxs, las sexualidades de lxs docentes han sido asumidas categóricamente como heterosexuales y los roles asignados a profesores varones y a profesoras mujeres han sido claramente delimitados (las mujeres como segundas mamás, siempre llamadas "señoritas"; y los varones como autoridad, siempre invocados como "profesores").

En síntesis, afirmo que la ESI -y sus expresiones específicas en el Nivel Superior No Universitario- avanza en deconstruir el patriarcado, pero poco discute la heteronormatividad que está anudada a éste, y poco cuestiona la fuerte impronta masculina y heterosexual o *falocéntrica* Wittig, 2006)- de cualquier epistemología y cualquier proceso de construcción, divulgación y comprensión del conocimiento.

Es así que, tanto en los documentos curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los institutos, se despliega con respecto no sólo a lo femenino sino a todo lo sexo-genéricamente disidente (diversas orientaciones sexuales, expresiones sexo-genéricas, identidades de género...), un circuito que lleva desde el silencio episte-

<sup>7</sup> Según Tadeu da Silva (2014), La teoría *queer* "surge, en países como Estados Unidos e Inglaterra, como una especie de unificación de los estudios gays y lésbicos (...) el término expresa, en inglés, una ambigüedad (...) Históricamente, el término *queer* ha sido utilizado para referirse, de forma despectiva, a las personas homosexuales (...) Pero el término significa también, de forma no necesariamente relacionada a sus connotaciones sexuales, "extraño", "exquisito", "poco común", "fuera de lo normal", "excéntrico". El movimiento homosexual, en una reacción a la histórica connotación negativa del término, lo recupera como una forma positiva de auto-identificación. Además, aprovechándose del otro significado, el de "extraño", el término *queer* funciona como una declaración política de que el objetivo de la teoría *queer* es el de complicar la cuestión de la identidad sexual e, indirectamente, también la cuestión de la identidad cultural y social. A través de la "extrañeza" se quiere perturbar la tranquilidad de la "normalidad".

mológico en el ámbito de la didáctica y el curriculum hasta la violencia epistémica que este mismo silencio produce (Da Cunha, 2015). Sin embargo, frente al quizás desalentador panorama de la formación y el trabajo docente como prácticas heteronormadas y excluyentes, aparecen identidades y prácticas que entendemos como disidencias de sexo-género que se configuran como instituyentes a través de procesos de resistencia, discusión, legitimación de “lo otro” y visibilización de la diversidad, como se expresa en un par de fragmentos de entrevistas realizadas a dos estudiantes de cuarto año de profesorado. Guadalupe<sup>8</sup>, de 22 años, que estudia profesorado en educación inicial en un instituto ubicado en una ciudad en el conjunto de la provincia, expresa:

*“La educación sexual que nos dan es re conservadora. La profesora se pone pálida si alguien habla de lesbianas o de placer o de algo por el estilo simplemente porque no tiene herramientas para abordar estos temas y quizás porque no se preguntó nunca por su propia sexualidad. Pero nosotros hemos ido conquistando el espacio y llenándolo con nuestras propias inquietudes. Muchos de los grupos hemos elegido temas para la monografía final que tienen que ver con familias homoparentales, con sexualidad infantil, esas cosas. Pobrecita, se debe haber querido ir corriendo, por no decir otra cosa, pero los aceptó y hasta hicimos una exposición”* (Esteban, 28 años, estudiante de profesorado en educación primaria en un IES privado de Famaillá).

En tanto Carlos (25 años), estudiante de profesorado en educación primaria en un instituto de gestión pública ubicado en la capital de la provincia, decía

*“No pasa en todos los casos, acá hay más de un compañero que es gay y que prefiere callarse por miedo a no tener trabajo. Pero en mi caso la sexualidad y la militancia atraviesan toda mi vida, no entro al jardín y la dejo afuera, entro al jardín y la refuerzo, porque se y creo que nuestros niños y nuestras niñas se merecen una mejor educación, esa que los incluya, que los nombre, que le permita las herramientas necesarias para su propia construcción de libertad”* (Juliana, 32 años, docente de educación primaria recién graduada, estudió en un instituto público de la Banda del Río Salí).

Así, mientras en los documentos de la ESI se presenta el abordaje de la diversidad sexual meramente desde la evitación de los prejuicios y prácticas estigmatizantes y/o discriminatorias, la tolerancia y el respeto en base a la concepción de que la “elección de la identidad sexual”<sup>9</sup> que constituye parte de lo “personal” e “íntimo” de cada persona; las identidades, prácticas y pensamientos sexo-genéricamente disidentes vienen a producir nuevas tensiones y a abrir nuevos caminos.

<sup>8</sup> Los nombres de lxs estudiantes son ficticios, y las características de las instituciones se expresan genéricamente a propósito.

<sup>9</sup> Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral (2009) Buenos Aires: Ministerio de Educación.

## ALGUNAS IDEAS PARA SEGUIR PENSANDO (NO CONCLUSIONES)

Este trabajo se encuadra, de más está decirlo, en un momento histórico en el que el Estado ha emprendido (o se le han arrancado) un número de discusiones, y sus consecuentes transformaciones, que instalan fuertemente en la esfera pública algunos debates en materia de género y sexualidad (Molina, 2013), lo cual configura un marco de lucha, movimiento y de conquistas progresivas. En efecto, en línea con Foucault (1976, 1995 y 2002), Preciado (2001) y Butler (2007), el sexo es un objeto de poder político que pone en relación, no sin conflictos, al estado con los individuos.

En el encuadre de estas conquistas progresivas, no es el propósito de este trabajo arribar a generalizaciones desesperanzadoras, sino poner de relieve y problematizar cómo, en su derrotero de escala en escala, y atravesado por complejas relaciones de poder, el currículum de la ESI va hibridizándose con discursos contradictorios con ella misma. Esto, en dirección a identificar algunos enquistamientos, visualizar desafíos y dibujar nuevos horizontes. En esta línea, hemos realizado algunas aproximaciones a cómo ciertas políticas públicas, en nuestro caso la ESI, repercuten en las prácticas sociales de la escuela y habilitan determinados márgenes para la producción de subjetividades, márgenes que no están definidos de una vez y para siempre sino que son objeto de disputa y militancia.

En palabras de Molina (2013, pág. 142), "La heterosexualidad se mantiene como norma hegemónica en la producción de identidades de género y su discurso produce los efectos que nombra". En función de ella, el dispositivo de la sexualidad (Foucault, 1976) produce una serie de sexualidades periféricas sobre las que históricamente se han desplegado diversas formas de control y disciplinamiento. En este sentido, es posible recuperar la idea de Foucault (2013) que entiende a la escuela como espiral perpetua del poder y el placer, en tanto incita/incentiva la sexualidad y, a la vez, busca controlarla. Se juegan en sus tramas relacionales procesos de reconfiguración en permanente tensión. Entre estas tensiones, la disidencia de sexo-género abre el camino para interrumpir las convenciones instituidas, interpelar las identidades disponibles y habilitar reflexiones capaces de problematizar las matrices de inteligibilidad corporal y su administración de lo (in)vivable (Flores, 2013).

Las conquistas (y también los retrocesos) hasta aquí logradas en términos de sexualidad en la escuela han sido, estoy convencido, producto de intensas y permanentes luchas culturales, ideológicas e intelectuales. Conservar lo conseguido -no permitir que lo vacíen- y disputar otras conquistas será, con certeza, fruto de otras luchas del mismo carácter.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.  
 Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la post-*



- modernidad*. Málaga: Algibe.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. (2006). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Da Cunha, M. (2015). El curriculum como speculum. En A. M. Bach, *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-209). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault. 5ta Edición*. Buenos Aires: Biblos.
- Iosa, T. (2010). Aproximaciones a la subjetivación sexo-genérica en la profesión docente. Estudio comparativo de tres cursos de formación docente en educación sexual en Córdoba. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 331-334.
- Flores, V. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. Elizalde, *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 87-118). Buenos Aires: Biblos.
- Lopes, A. C. (2005). Políticas curriculares: continuidade o mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-183.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Preciado, B. (2001). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili, *Cultura, Política y Currículo (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Buenos Aires: Losada.
- Silva, T. (2014). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio, y G. Diker, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.