

Educación sexual y tradiciones pedagógicas en la formación docente

Brenda Natalia Stolze*
Silvia Tamara Ramirez**

Recibido: 29/05/2015

Aceptado: 30/07/2015



Resumen

Partiendo de la consideración de que la mayoría de las políticas para la formación docente se concretizan en la modificación de los diseños curriculares, y que a su vez cada institución recibe y hace una apropiación particular de la normativa curricular oficial; en este trabajo nos interesó indagar los modos en que lo establecido en la *Ley de Educación Sexual Integral* (Ley Nacional 26.150/2006), se materializa en las prácticas pedagógicas, en las significaciones y representaciones sobre cuerpos, géneros y sexualidades al interior de las tradiciones pedagógicas que conviven aún hoy en la formación docente.

Por otra parte, y sosteniendo que la enseñanza es una práctica política, ponemos en el centro del debate la necesidad de dar lugar a pedagogías de las sexualidades que visibilicen los cuerpos, los géneros y las sexualidades de docentes y estudiantes.

Palabras clave

Formación docente, educación sexual, currículum, tradiciones pedagógicas.

Sexual education and the pedagogical traditions in the teacher formation

Abstract

Starting with the consideration that most of the policies for the formation of teachers become concrete in the modification of the curricular designs, and that at the same time each institution receives and makes a particular appropriation of the official curricular normative; we were interested, to inquire into the ways in which what is established in the Law of Integral Education (National Law 26.150/2006) is set out in the pedagogical practices, in the meanings and representations on bodies, genders, and sexualities inside the pedagogical traditions coexist even today in the teachers formation.

On the other hand and keeping in mind that teaching is a political practice, we put in the center of the debate the need to give place to the pedagogies of sexualities that visualize bodies, genders, and sexualities of teachers and students.

Key words

Teacher formation, sexual education, curriculum, pedagogical traditions.

* Instituto de Formación Docente Continua [IFDC], Villa Regina, Río Negro, Argentina.
E-mail: brendastolze@yahoo.com.ar

** Instituto de Formación Docente Continua [IFDC], Villa Regina, Río Negro, Argentina.
E-mail: tamara_ramirez1986@yahoo.com.ar

1. A modo de introducción

La idea que moviliza este escrito parte de considerar que la mayoría de las políticas para la formación docente se materializan en la modificación de los diseños curriculares. De igual modo, sostenemos que la respuesta a esas modificaciones o cambios de los diseños curriculares se da con algunas regularidades en el ámbito de la formación docente a nivel general y presenta rasgos singulares en los niveles institucionales de implementación, dado que *“la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente y desde las diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela”* (Rockwell, 1997: 14).

2. Desfetichizar el currículum, corporizar la formación docente

Partimos de considerar la formación de docentes como un campo que se construye en una trama de posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos, entre otros. En este sentido, detrás de aquellas prácticas que se muestran como neutrales, se esconde un terreno de disputas, tensiones y negociaciones. De este modo, consideramos relevante analizar las modificaciones en el diseño curricular, evaluando si se tratan de transformaciones reales o meras enunciaciones y pronunciamientos a favor de la inclusión de temáticas relacionadas con los géneros y las sexualidades, desde posturas poco comprometidas y superficiales alejadas de un real abordaje de las temáticas. Para esta tarea recuperamos la concepción de currículum como proyecto político-pedagógico en el cual se corporizan distintos intereses en juego y relaciones sociales. De acuerdo a Tadeu da Silva la noción de «relaciones sociales» puede ser considerada como un importante y valioso dispositivo pedagógico dado que habilita un triple movimiento:

En primer lugar, nos posibilita [...] introducir la educación y el currículo en la moldura de sus conexiones con relaciones sociales más amplias. Aquí la educación y el currículo, como instituciones, no pueden separarse de sus articulaciones con las relaciones de clase, de género, de raza [...] En segundo lugar, nos permite establecer uno de los objetivos centrales de la pedagogía crítica: tener siempre presente el carácter construido y relacional del conocimiento trabajado y producido en el currículo. El quiebre del sentido común, es uno de sus elementos y procesos centrales [...] Por último, son el propio currículo y el propio conocimiento los que deben ser vistos como construcciones y productos de relaciones sociales muy particulares e históricas.

(1997: 56)

En este marco, consideramos a las modificaciones curriculares, particularmente la incorporación del Seminario Sexualidades y Géneros en el profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Río Negro, como una conquista de luchas políticas llevadas adelante por los movimientos feministas, los colectivos LGTTBIQ, y por grupos que activan por la construcción de relaciones sociales más justas e igualitarias alejadas del sistema capitalista, patriarcal, heteronormativo; del cual las escuelas y los espacios educativos en general no están exentos.

Adoptando lo propuesto por Tadeu da Silva (1999), resulta necesario analizar qué sucede cuando posiciones que formaban parte de propuestas críticas y alternativas se institucionalizan pasando a formar parte del currículum formal. Nos preguntamos si es suficiente con las reformas curriculares para que esos posicionamientos críticos y alternativos se cuelen en las prácticas institucionales y áulicas. ¿Cómo se da la materialización de ese cu-

currículum en la cotidianidad de la vida escolar, en este caso en la formación docente? Esta inclusión en el currículum formal ¿evita la reificación y fetichización de los conocimientos y posicionamientos?

Marx llamaba fetichismo al proceso en el que las relaciones sociales se tornan invisibles, haciendo aparecer solamente la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones. Consideramos que este aspecto aparece fuertemente ligado al pensar la educación sexual integral desde su dimensión didáctica. Estimamos, por lo mismo, que la necesidad de muchos/as docentes de encontrar respuestas al cómo enseñar «la sexualidad», oculta las relaciones sociales patriarcales que se traducen en desigualdades, y en ese ocultamiento la institución educativa continúa situándose como externa a la producción y reproducción de las representaciones basadas en las dicotomías clásicas: masculino/femenino, heterosexual/homosexual, cuerpo/mente, normal/anormal, público/privado, moral/inmoral, entre otras.

A decir de Tadeu da Silva, un currículum verdaderamente construido desde una perspectiva crítica debería desnaturalizar y desfetichizar la lógica de pensamiento dicotómico, y volver visible las relaciones sociales, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional, tornando visibles las conexiones entre esa apariencia fetichizada y las relaciones sociales que ella esconde. Dado que no sólo el mundo material se encuentra fetichizado sino también:

Es el propio mundo simbólico, el propio mundo cultural, progresivamente mercantilizado, el que tiende a aparecer en su carácter petrificado, listo, final, que esconde, una vez más, su condición de construcción y relación social. Son los propios productos culturales los que tienden a aparecer, según las palabras de Marx, como un «jeroglífico social».

(Tadeu da Silva, 1997: 58)

Desfetichizar el currículum, y emprender el proceso necesario para corporizarlo, implica llevar a cabo prácticas pedagógicas plurales y democráticas constituidas en clave feminista. Esas prácticas nos llevarán a visualizar el currículum como un dispositivo que corporiza y reproduce relaciones de género, vinculando estrechamente conocimiento, identidad y poder. La pedagogía feminista permitiría desarrollar formas de enseñanza que reflejen otros valores que pueden formar un contrapunto a las prácticas tradicionales y a los significados sobre la sexualidad que el currículum pone en juego.

La sexualidad no es algo dado por naturaleza, está definida en un proceso de significación, socialmente le es atribuido un significado. *“Como un acto social, esa atribución de significado está, fundamentalmente, sujeta al poder. Algunos grupos sociales están en posición de imponer su significado sobre otros”* (Tadeu da Silva, 1999: 55). Es por esto que desfetichizar el currículum es otorgarle a éste otros significados que pongan en jaque a la norma heterosexual como reguladora de las relaciones sociales al interior de las escuelas.

3. Tensiones entre los cambios curriculares y tradiciones pedagógicas en la formación docente

La Ley Nacional 26.150, de Educación Sexual Integral, sancionada en Argentina en octubre de 2006, en el artículo n° 1 establece que:

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

(Ministerio de Educación, Ley N° 26.150/06, art. 1)

A su vez en el artículo n° 4 de la Ley, se especifica como destinatarios/as de las acciones promovidas por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral a *“los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.”* (Ministerio de Educación, Ley N° 26.150/06, art. 4)

El correlato directo de la sanción de la Ley 26.150 en los diseños curriculares del Profesorado en Educación Primaria en la provincia de Río Negro, es la creación del seminario “Sexualidades y Géneros” como espacio curricular obligatorio para el tercer año de los/as estudiantes.

Este espacio interdisciplinario, cuya coordinación se propone para las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación y Práctica Docente, tiene como propósitos:

Analizar conceptos y enfoques que colaboren en la comprensión e interpretación de los procesos que tienen lugar en la escuela en torno a las relaciones de género y a la construcción social del cuerpo sexuado, así como las perspectivas de una educación para la sexualidad con un enfoque no sexista y respetuoso de los derechos humanos. El seminario se propone promover en los futuros maestros y maestras la reflexión sobre los mejores modos en que la escuela puede acompañar el desarrollo de la sexualidad, no solo centrada en la prevención y el control médico, sino entendiéndola como un componente insoslayable para una vida plena.

(Ministerio de Educación Provincia de Río Negro, 2009: 278)

Estos propósitos se sostienen en:

La necesidad de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos que el estudiantado tiene incorporados como resultado de sus propias experiencias en relación con dichas problemáticas, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación, con el objeto de promover el cuestionamiento del «pensamiento práctico» y el ejercicio en el trabajo reflexivo.

(Ministerio de Educación Provincia de Río Negro, 2009: 279)

De estos propósitos se desprende un posicionamiento acerca del lugar del Instituto de Formación Docente como un espacio escolar en el que «aparentemente» no se construyen ni reproducen concepciones o supuestos acerca de los géneros, los cuerpos y las sexualidades; parecería que esas concepciones son construidas por fuera de la institución educativa y son puestas en tensión, puntualmente en el espacio del Seminario Sexualidades y Géneros, para comprenderlas a la luz de la teoría. En otras palabras, se sostiene a la institución formadora como un espacio neutral y aséptico, en el cual aquellas concepciones y supuestos que los sujetos/as traen, ingresan a la institución para ser corregidos e iluminados desde la academia a través del abordaje teórico.

Teniendo en cuenta lo mencionado podemos afirmar que en este aspecto se sostiene una de las clásicas tensiones en la formación docente, la tensión entre teoría y práctica, en la cual la teoría aparece como un «capital pasivo» acuñado por especialistas, descontextualizado, neutro y no situado. Al respecto recogemos lo propuesto por Hooks, al afirmar que:

Entrenadas en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchas de nosotras aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente [...] El mundo público del aprendizaje institucional es un lugar donde el cuerpo tiene que ser anulado, tiene que pasar desapercibido [...]

(Hooks, 2001: 113)

Nos preguntamos entonces si pensar las representaciones y concepciones que cada una/o de nosotras/os tiene como construcciones desvinculadas a la institución educativa; y concebir a ésta como un lugar donde las representaciones aparecen sólo como objeto de comprensión y reflexión, ¿no implica seguir profundizando la escisión tradicional entre cuerpo y mente?, ¿continuar descorporizando las relaciones pedagógicas?, ¿negar los cuerpos como portadores de sexualidades y géneros?

Sostenemos que adoptar posturas en las cuales el cuerpo es invisibilizado y anulado en las relaciones pedagógicas, conlleva una doble negación; por un lado, la negación del carácter social y político de las identidades sexuales y de género, desconociéndolas como resultado de un proceso complejo, plural y permanente; y por otro lado, la negación de la enseñanza como práctica política. Frente a esto sostenemos que es necesario pensarnos enteras/os en los espacios educativos y fundamentalmente en el campo de la formación docente dado que *“entrar enteras/os/as a las aulas” implica asumir profundamente nuestra condición de sujetos/as de género y nuestras sexualidades, pero también considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos [...]* (Alonso, Zurbriggen & Herczeg, 2008: 73)

Partimos de considerar que la incorporación del Seminario Sexualidades y Géneros, forma parte de un conjunto de decisiones políticas y prácticas que legitiman un proceso de construcción teórica llevado adelante por docentes y activistas comprometidas con la temática. En este sentido, la institucionalización de un espacio curricular que aborde específicamente las perspectivas teóricas acerca de los géneros, cuerpos y sexualidades, responde a lo que Fraser (1997; en Alonso, González & Wuthrich, 2015) denominó como «políticas de reconocimiento»:

Estas políticas toman como base un conjunto de injusticias «culturales», «simbólicas» que se dan en un mundo profundamente desigual. Son injusticias arraigadas en «los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación». Su solución requiere políticas de redistribución económica y de reconocimiento social.

(Alonso, González & Wuthrich, 2015: 82)

En este sentido, y desde nuestra perspectiva, esta modificación del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria en la provincia de Río Negro, en nuestro instituto, presenta algunos obstáculos en su implementación dado que debe convivir con supuestos y representaciones fuertemente arraigadas en las matrices de sentidos de las instituciones educativas, o tal como las denomina María Cristina Davini (1997), tradiciones pedagógicas, las que se comprenden como:

Configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Estas tradiciones, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acunó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas, en el modo de percibir de los sujetos orientando toda una gama de acciones.

(1997: 20)

En este sentido, consideramos necesario identificar las tradiciones pedagógicas que coexisten impactando en la interpretación, apropiación e implementación de las leyes en la formación docente, en este caso, en la *Ley de Educación Sexual Integral*.

Davini (1997) describe distintas tradiciones pedagógicas en la formación docente, de las cuales consideramos que las que más están interfiriendo en la implementación de la Ley son la tradición «normalizadora–disciplinadora» y la «eficientista». La primera, se puede visualizar en los discursos y prácticas pedagógicas que transmiten la representación del «buen docente» como modelo, como ejemplo, que responde a un «deber ser».

Esta tradición no se restringe solamente a «normalizar» el comportamiento de los «niños» sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el *discurso prescriptivo*[...] Ello ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto. En tal caso, lo diferente es tratado como el «desvío» del modelo[...]

(Davini: 25–26)

Tradición encuadrada en la pedagogía moderna, y que aún funciona como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del cuerpo, no sólo de estudiantes, sino también de las maestras, docentes. Puntualizando en nuestra institución, el modelo del buen docente validado adopta, entre otras características, el del o la docente asexuado/a, descorporizado/a, y pensado/a desde la heterosexualidad dominante.

Con relación a la tradición eficientista, podemos visualizar algunos de sus rasgos en la concepción de enseñanza ligada casi exclusivamente a lo metodológico; y a la concepción de conocimiento que, más allá de las posturas declarativas, aparece mayormente como descontextualizado, neutro y apolítico. Podemos ligar esto al hecho de que, en numerosas situaciones, la educación sexual integral queda casi exclusivamente supeditada a su aspecto metodológico, es decir, a lo propuesto por los Lineamientos Curriculares para la *Ley de Educación Sexual Integral* y las propuestas didácticas incluidas en la serie *Cuadernos de la ESI*.

4. Aceptar que cuando enseñamos hacemos política

Para visualizar la convivencia de estas dos tradiciones pedagógicas en la apropiación que cada institución realiza acerca de la *Ley de Educación Sexual Integral*, y de los Lineamientos Curriculares y propuestas didácticas elaboradas por el *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, nos resulta interesante tomar la afirmación de Antelo (1999) cuando sostiene que los profesores cuando enseñan siempre hacen política. Si además tenemos en cuenta que, como afirma Foucault (1986), la sexualidad es una cuestión política, entonces podríamos preguntarnos ¿qué enseñamos cuando los significados que le otorgamos a la sexualidad en nuestras prácticas se encuentran vinculados al «deber ser» y los mandatos

morales, más que a los sentimientos y experiencias reales de quienes habitamos las instituciones?

Morgade, Baez, Zattara & Díaz Villa (2011) identifican como modelos que han tenido y aún tienen fuerte presencia en los programas de educación sexual en las instituciones educativas, al biomédico y moralizante. El primero se caracteriza por reducir la sexualidad a la genitalidad y la reproducción, preocupándose casi exclusivamente por los efectos no deseados de la sexualidad (enfermedades de transmisión sexual, embarazos, etc.). Según estas autoras *“La biologización, como una de las formas básicas del control moral, también abona y es reforzada por la «medicalización», es decir, el control médico y de los laboratorios sobre los cuerpos”* (Morgade, Baez, Zattara & Díaz Villa, 2011: 41). En este marco, el abordaje de la sexualidad en la escuela habitualmente es realizado por especialistas del ámbito de la salud, que tratan los problemas de forma «técnica». Ciertamente: *“Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una «charla» puntual en el marco también de materias como Biología o Ciencias Naturales, volviendo a Foucault, se trata de otra forma de despolitizar la sexualidad.”* (Morgade, Baez, Zattara & Díaz Villa, 2011: 38). El modelo moralizante, al igual que el anterior, realiza un reduccionismo de la sexualidad, sólo que el control sobre los cuerpos opera mediante la abstinencia.

Consideramos que la permanencia y convivencia de estos dos enfoques en las instituciones educativas entra en contradicción con distintos aspectos y objetivos establecidos en la *Ley de Educación Sexual Integral*. En principio obstaculizan la posibilidad y la necesidad de concebir la educación sexual de una manera integral, es decir como una educación que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Por otra parte, creemos que al llevarse a cabo prácticas que delegan el abordaje de las temáticas vinculadas a la sexualidad a especialistas del ámbito de la salud, las instituciones escolares y los/las docentes, aparecen «desplazadas» de su rol de garantes del derecho de niños, niñas y adolescentes de recibir una educación sexual integral, basada en la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados.¹

En el intento por reflexionar acerca de cómo se plasman estos enfoques de la educación sexual en la formación docente, específicamente en la institución de la que formamos parte, nos preguntamos: ¿qué puntos de encuentro podemos establecer entre los enfoques en educación sexual propuestos por Morgade & Alonso (2008) y las tradiciones pedagógicas de la formación docente identificadas por Davini?

Consideramos que la tradición normalizadora y disciplinadora de la formación docente se ve fortalecida por el enfoque moralizante de la educación sexual, y se sintetiza en la construcción y la reproducción del «ser docente modelo». Como fue mencionado más arriba, la representación del «buen docente» fue gestada a la par de la consolidación de un Estado Argentino donde el proyecto civilizador, en contraposición a la «barbarie» como signifiante en principio de lo aborígen, los gauchos y criollos, y posteriormente de los inmigrantes, necesitó de un sistema educativo centrado en la formación de una identidad nacional homogénea. Tal como lo expresan Serra & Fattore:

El desarrollo de este sistema se da en paralelo con la consolidación de la profesión docente. Las escuelas normales se crean a partir de la necesidad del Estado de formar

1 Estos aspectos y objetivos se encuentran plasmados en la *Ley Nacional* N° 26.150, art. 1; 3 inc. b; 9, inc. a.

un cuerpo de especialistas que se ocuparía de la tarea «civilizadora». La condición de funcionario, la feminización de la tarea, la asepsia política, los componentes morales, la carga misional, conformaron el núcleo de coordenadas que dieron forma al magisterio argentino.

(Serra & Fattore, 2007: 7)

La conformación de este sistema puso en el centro de la escena a los y las docentes que, en el desempeño de un papel fundamentalmente moralizador, fueron los y las encargados/as de la trasmisión de los elementos culturales necesarios para la construcción de la nueva identidad nacional, a través del disciplinamiento de las conductas y la homogeneización de las ideologías. En este contexto, la figura de la maestra normal va a ser el modelo de conducta social y moral deseable, exaltando los valores del amor y la entrega a la tarea, el respeto por los símbolos patrios, y negando e invisibilizando el cuerpo, la sexualidad y los deseos. En este proceso, el modelo de docente irá ajustándose cada vez más a la figura de la «señorita maestra heterosexual»,² a partir del cual las maestras se constituirán como asexuadas y descorporizadas. Cabe preguntarnos entonces ¿qué y cómo enseñamos cuando los significados que deslizan nuestros cuerpos están más cercanos a la negación del deseo y la sexualidad que a ser vivenciados con placer?, ¿qué pedagogías tienen lugar en las instituciones formadoras, cuando la formación se da desde y para la negación de los cuerpos, los deseos y el placer?

Creemos que la identidad de esta maestra, en tanto señorita heterosexual, necesariamente se encarna en un cuerpo «normal», y da lugar a pedagogías normalizantes. Teniendo como punto de partida la idea de «normalización» de Michel Foucault (1986), consideramos pedagogías normalizantes a aquellas que instalan en las prácticas, parámetros de normalidad basados en las conductas «naturales» y esperables. La instauración de la norma como medida de lo común, excluye a quienes no la cumplen, produciendo lo «anormal» y lo «desviado» como casos a corregir. El término «casos» es muy propio de la pedagogía, que crea a un «otro» como modo de garantizar que el *continuum* de la normalidad siga existiendo en los espacios escolares. En otras palabras, la normalidad produce los casos para seguir siendo normalidad.

Las pedagogías de la sexualidad, en tanto pedagogías normalizantes, llevan adelante prácticas que construyen cuerpos, géneros y sexualidades. Estas pedagogías, en el día a día escolar, se enmarcan en pautas culturales que llevan a la corporización de la heteronormatividad, entendiendo a esta como “*la manera en que la producción de lo extraño va estrechamente ligada a la posibilidad de la normalidad*” (Warner, 1993; en Britzman, 2002: 208). La construcción de lo extraño crea la obsesión por normalizar la sexualidad, corrigiendo todo desvío de la norma hacia la heterosexualidad obligatoria.³

Los cuerpos son portadores de identidades y las materializan, sin embargo en la escuela se espera que los cuerpos sean inequívocos, sin ambigüedades, ni inconsistencias (Lopes Louro, 2000). Sin bien no responsabilizamos a la escuela como única institución que construye cuerpos, géneros y sexualidades, consideramos que las prácticas normalizadoras que allí tienen lugar dejan marcas en los recorridos subjetivos de construcción de las iden-

2 Tomamos esta caracterización de Graciela Morgade & Graciela Alonso (2008).

3 Entendemos la heterosexualidad obligatoria como una institución política al considerar que la sociedad, las prácticas, las instituciones y políticas sociales están regidas bajo la lógica heterosexual, al punto que quien o quienes no se ajustan a la misma son civil y penalmente sancionados/as.

tidades sexuales y de género. Así, coincidiendo con Gonzáles & Fernández, las pedagogías de la sexualidad que buscan normalizar las identidades quedan centradas en el accionar del colectivo docente, y se sostienen en estereotipos sexuales y de género que se asumen como enseñables. En efecto:

La escuela, a través de las normas, establece un modelo único acerca de cómo vivir la sexualidad. [Por ello] Resulta difícil que nos despeguemos del deber ser «ejemplares» que impone que seamos: decorosas, vírgenes, heterosexuales, sin deseo, y con mucho amor materno por el estudiantado.

(2012:15)

En este sentido, las funciones de disciplinamiento y control, se llevan a cabo a través del adoctrinamiento del cuerpo y la mente en los espacios escolares, en los cuales lo importante es lo que se pone en escena desde el rol, lo que se representa, lo que se muestra, tal como lo expresan las autoras antes referenciadas: *“para ser profesora, hay que parecerlo”*.

Por otro lado, y retomando los cruces entre los enfoques de la educación sexual y las tradiciones pedagógicas en la formación docente, es oportuno en este momento seguir reflexionando acerca de los cuerpos, los géneros y las sexualidades en la escuela en función del enfoque biomédico y la tradición pedagógica eficientista.

La lógica tecnicista propia de esta tradición, ubicó a las escuelas y al cuerpo docente como instrumentadores de las políticas curriculares, burocratizando el rol y dejando en un segundo plano la reflexión teórica e ideológica acerca de la enseñanza. En este sentido, el discurso de la neutralidad y la objetividad impregnó las prácticas institucionales y las maneras de vinculación de los y las docentes con el conocimiento. En relación a las temáticas vinculadas a la sexualidad, esta tradición se plasmó en la desautorización del propio saber para recurrir a un saber experto, externo a la escuela. Frente a ello, cabe preguntarnos, siguiendo a Morgade, Ramos, Román & Zattara: *“¿qué es lo amenazante de trabajar las cuestiones de la sexualidad para los/as profesores/as en las escuelas? ¿Es la pregunta por la experiencia personal? ¿Es no saber la respuesta en términos científicos, objetivos?”* (2011: 71). Consideramos que esta desautorización está justificada en un «no saber» que esconde un «no poder» en términos subjetivos, ya que al hablar de los cuerpos, los géneros y las sexualidades se ponen en juego los significados que como docentes, como hombres y mujeres, le damos a la sexualidad.

Iniciamos este apartado haciendo énfasis en la necesidad de aceptar que cuando enseñamos hacemos política; podríamos agregar a esto que la negación de lo político no posibilita su desaparición. Creemos que la reiteración de discursos y prácticas que colocan a los cuerpos, los géneros y las sexualidades en el orden de lo biológico, lo natural, lo neutro, lo objetivo, construye y reproduce cuerpos e identidades desde y bajo la norma heterosexual. En esta lógica, aceptar que la enseñanza es una práctica política implica asumir que las prácticas y los discursos de la cotidianidad escolar, sostenidos por la autoridad que la institución educativa y los y las docentes ejercen, tienen un efecto performativo, en el sentido en que «hacen lo que dicen».

En este marco, y para dar lugar al próximo apartado, tomando lo propuesto por Deborah Britzman (2002), nos interesa preguntarnos:

¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro

para las «revueltas deconstructivas»? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?

(2002: 197)

5. Conclusiones

Judith Butler (2002, entrevistada por Prins & Meijer) afirma que los cuerpos son habitados por discursos, los hacen parte de su propia sangre habitan cuerpos. Nadie es ajeno a esta situación, no hay división entre cuerpo y discurso. A partir de ello, podemos afirmar que los discursos acerca de las sexualidades y los géneros que circulan por nuestra institución fetichizan las relaciones sociales que, en tanto relaciones corporizadas, invisibilizan, naturalizan y niegan cuerpos y sexualidades.

Tadeu da Silva (1999) sostiene que la pregunta por el qué enseñar está precedida por la pregunta ¿cómo deben ser las personas?, a la que podemos agregar, ¿qué lugares deben ocupar las personas en las instituciones educativas y qué modos de habitar esos lugares están habilitados? Poner en tensión los enfoques y tradiciones que actúan como obstáculos para la visibilización de los cuerpos sexuados de docentes y estudiantes, permite plantear las cosas en el plano del proceso de enseñanza y la relación de los y las docentes con el conocimiento, posibilitando así otras condiciones de enunciación de las sexualidades en la escuela.

Resignificar en los espacios escolares la máxima feminista de *“lo personal es político”*, es aceptar que cuando enseñamos hacemos política. Cuando esa política está al servicio de habilitar lugares que visibilicen los cuerpos, los géneros y las sexualidades, y donde el deseo y la pasión impregnen los procesos pedagógicos, permite pensar lo impensable, forzando los límites de las tradiciones y los enfoques dominantes.

Sólo agrietando los discursos normalizantes sostenidos por las tradiciones de la formación docente (disciplinadora/normalizadora y eficientista) y los enfoques en educación sexual (biomédico y moralizante), las conquistas de los movimientos feministas y LGTTIBQ traducidas en reformas curriculares, podrán ser institucionalizadas en el marco de los derechos.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, G., GONZÁLEZ, A. & WUTHRICH, G. (2015). “Géneros, sexualidades y cuerpos en la formación docente. Afirmaciones provisorias”. *Novedades Educativas*, 27(291), 82–87.
- ALONSO, G., ZURBRIGGEN, R., HERCZEG, G. & LORENZI, B (2007, mayo). *Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: apuntes para la problematización de la «normalidad» en las escuelas*. Ponencia presentada en las Ias Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, Argentina.
- ALONSO, G., HERCZEG, G. & ZURBRIGGEN, R. (2008). “Entrar enteras/os/xs a las aulas”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. 13(31), 59–78.

- ANTELO, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- BRITZMAN, D. (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En: Mérida, R. (ed.). *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 229–257.
- DAVINI, M^a C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- GONZÁLEZ, A. & FERNÁNDEZ, S. (coords.). (2012). *Perspectivas docentes sobre cuerpos, géneros y sexualidades en las escuelas de la Comarca Andina*. El Bolsón: Instituto de Formación Docente Continua.
- HOOKS, B. (2000). “Eros, erotismo e o proceso pedagógico”. En: Lopes Louro, G. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 113–124.
- LOPES LOURO, G. (org.). (2000). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, (2006). *Ley Nacional N° 26.150. Ley de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIA DE RÍO NEGRO. (2009). *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria*. Río Negro: Viedma.
- MORGADE, G., BAEZ, J., ZATTARA, S. & DÍAZ VILLA, G. (2011). “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en «educación sexual»”. En: Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía, 23–51.
- MORGADE, G. & ALONSO, G. (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En: Morgade, G. & Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la «normalidad» a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- PRINS, B. & MEIJER, I. (2002). “Como os corpos se tornam matéria: entrevista con Judith Butler”. *Estudios Feministas*, 10(1), 155–167.
- ROCKWELL, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- SERRA, M. & FATTORE, N. (2007). *Hacer escuela. Explora Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

TADEU DA SILVA, T. (1997). “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)”. En: Gentili, P. (comp.). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, 64–78.

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.