



**“EL TRATAMIENTO DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN
DOCUMENTOS OFICIALES. INCIDENCIA EN LAS SUBJETIVIDADES DEL
ALUMNADO A PARTIR DE LA INTERPRETACIÓN Y
REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO DEL NIVEL MEDIO”.**

Tesis para la obtención
del título de magister en
Género, Sociedad y Políticas
PRIGEPP – FLACSO

Maestranda: Lic. Claudia Arango

Directora: Dra. Silvia Porro

Noviembre 2016

Dedicatorias

A Dolores y Julio por enseñarme la vida en valores y a poner la pasión en cada acto.

A Alejandro eterno e incondicional compañero de la vida por apoyar cada una de mis elecciones.

A Gimena y Nicolás por enseñarme a ser madre y soportar mis errores en tan maravillosa tarea.

Agradecimientos

A la directora de esta tesis, Dra. Silvia Porro por haberme dado un lugar y guiarme en el camino de la investigación y también por su inmensa generosidad, valor que no abunda en el ámbito académico.

A Laura Manolakis, por confiar en mí y por haberme presentado a Silvia.

A mis compañeras y compañeros del GIECIEN, en especial a, Mirian Almirón, Alejandro Pujalte y Cecilia Acevedo por sus aportes en el camino de la investigación.

A todos y cada una de las personas que a lo largo de mi vida fueron mis docentes y que de alguna manera están entre estas páginas.

A todos y cada uno de mis alumnos y alumnas por haberme dado señales para escribir.

ÍNDICE

| | Pág. |
|---------------------------------------------------------------|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Relevancia el tema | 1 |
| Preguntas que guiaron la investigación | 1 |
| Objetivos | 1 |
| CAPÍTULO I ENCUADRE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | 2 |
| Un poco de historia | 3 |
| Identidad, Sexualidad y Géneros | 4 |
| Lenguaje | 6 |
| Analizar los discursos | 7 |
| Discurso y poder | 8 |
| Políticas públicas, institución escolar y géneros | 9 |
| Curriculum Escolar | 11 |
| Curriculum Oculto | 14 |
| Discurso Oficial. O de la intención de lo escrito | 16 |
| Identidad, Curriculum y Formación Docente. Juego de poderes | 20 |
| CAPÍTULO II CUESTIONES METODOLÓGICAS | 23 |
| Propósitos metodológicos del presente trabajo | 24 |
| Herramientas Metodológicas utilizadas | 25 |
| Cualitativas | 25 |
| Cuantitativas | 25 |
| Muestra | 26 |
| Sobre el instrumento y las características de su aplicación | 26 |
| Sobre el análisis de los datos | 31 |
| Fuente y documentos. Su análisis | 31 |
| La inferencia en el análisis | 32 |
| Modelo de análisis. Características | 32 |
| Análisis de datos cuantitativos | 32 |
| CAPÍTULO III TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 34 |
| 1 Discurso oficial | 34 |
| 1.1 Marco General | 34 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.2 Salud y Adolescencia | 37 |
| 1.3 Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral | 39 |
| 1.4 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral | 41 |
| 1.5 Ley 26.743 Identidad de Género | 47 |
| 1.6 Ley 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales | 48 |
| 2 Discursos docentes- Entrevistas | 48 |
| 2.1 La voz de la docente A (DA) | 48 |
| 2.2 La voz de la preceptora B (PB) | 50 |
| 3 No docentes de formación pero docentes de profesión | 51 |
| 4 Investigación en números - COCTS | 52 |
| 4.1 Cuestión 60501 | 53 |
| 4.2 Cuestión 60521 | 56 |
| 4.3 Cuestión 60531 | 58 |
| 4.4 Cuestión 60611 | 60 |
| 5 Resistencias | 62 |
| 6 Después del Cierre. ¡Paren las rotativas! | 63 |
| CAPÍTULO IV CONCLUSIONES | 65 |
| BIBLIOGRAFÍA | 69 |
| LEYES, RESOLUCIONES Y DISEÑOS CURRICULARES (Vínculos) | 75 |

INTRODUCCIÓN

Relevancia del tema

El tema de la presente investigación pretende ser un aporte a la comprensión de la transformación continua de las subjetividades del alumnado en el ámbito escolar. En la actualidad es muy poco lo que se analiza, en los institutos de formación, sobre cómo los actos y discursos del profesorado inciden y moldean las subjetividades del alumnado. Esta investigación anhela convertirse en disparador de discusión en las mesas de diseño de los documentos curriculares, con el objetivo de que las personas especializadas incluyan en su redacción las estrategias y contenidos necesarios que permitan al futuro cuerpo docente visibilizar, a través de una mirada analítica y reflexiva, cuántas y cuáles son las huellas que dejan a diario en sus estudiantes.

Preguntas que guiaron la investigación

¿Cuál es el discurso en clave de género contenido en las leyes y los documentos curriculares para la escuela secundaria?

¿Cómo inciden esos discursos documentados en la formación de la subjetividad de estudiantes a partir de las propias interpretaciones y representaciones del profesorado?

¿Cuál es el rol del Estado a la hora de implementar y hacer que suceda lo expresado en las leyes y decretos?

¿Existen acciones de resistencia por parte del alumnado ante éstas situaciones de injusticia?

Objetivos

- Analizar los discursos oficiales que componen las leyes y diseños curriculares para aportar a la comprensión de las intenciones del proyecto político que los produce.
- Explicar el grado de conciencia que el profesorado asume acerca de su rol como agente influyente en la formación de las subjetividades de los estudiantes.

- Interpretar cómo el curriculum oculto, y específicamente la impronta del rol docente, crea un sistema de mensajes que es aprehendido¹ y resistido por el estudiantado.
- Comprender los procesos de formación y transformación de las identidades de género dentro de las instituciones escolares de nivel medio.
- Visibilizar cómo la letra escrita de los documentos oficiales transmite visiones sexistas y androcéntricas, aun cuando pretende evitarlas.
- Descubrir cómo los contextos de interacción donde el estudiantado y el profesorado se relacionan a diario forman y transforman las representaciones sociales de ambos colectivos.
- Comprender el grado de (in)conciencia que el cuerpo docente de ciencias naturales de nivel medio tiene acerca de la importancia de sus discursos y acciones en la formación de las subjetividades de sus estudiantes.

¹ En este trabajo se interpreta el término aprehender como aquello que forma parte de las personas, palabras, actitudes y sentires que se adquieren, constituyendo lo que queda en el interior, dotando de sentido y formando parte del resultado.

CAPÍTULO I

ENCUADRE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Un poco de historia

El término género es oriundo de países de habla inglesa y comenzó a circular con mucha frecuencia hacia fines de los años 80 en nuestro país, como influencia tardía de los debates españoles denominados “igualdad vs diferencia” que se dieron a principios de la citada década en la península Ibérica, dichos debates contribuyeron a plasmar una versión dicotómica de cómo hacer frente y tratar la problemática.

Como afirma Laudano, *“la perspectiva de género se perfilaba como más aceptable; sobre todo si no avanzaba en definir las relaciones entre los sexos como atravesadas por instancias de poder desiguales”* (Laudano, 2006:149). Por esos tiempos el sexo era visto como lo biológico, lo natural y por lo tanto inmutable; y el género como construcción histórico social, lógicamente cambiante, facilitando la crítica cultural del momento.

El sexo como categoría en sí misma fue desde el comienzo ese “ideal regulatorio” (Foucault, 2012) manifestándose como normativa y por ende, como práctica reguladora. Es esa fuerza reguladora la que le confiere el poder de producir los cuerpos que controla.

En palabras de Butler (2012:18) *“el sexo es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo”*. Este proceso se da de manera lenta y constante en cada micropráctica diaria a partir de la repetición rutinaria y forzada de las normas. Pero el hecho de que esas normas tengan que ser reiteradas da sobradas muestras de que los cuerpos nunca acatan al pie de la letra lo que se les impone o sea que esa materialización nunca se da como copia idéntica completa, sino que se resignifican permanentemente dichas repeticiones.

Ahora bien, podría surgir la pregunta acerca de ¿cómo es que se relaciona la idea de materialización de las normas con la performatividad del género? Y la respuesta no tarda en llegar y viene, nada más y nada menos que de la mano de Judith Butler:

“La performatividad debe comprenderse como la práctica reiterada y referencial en la cual el discurso produce los efectos que nombra. Entender la performatividad como una decisión voluntaria y arbitraria implicaría pasar por alto la historicidad del discurso y en particular, la historicidad de las normas (las cadenas de iteración invocada y disimuladas en la enunciación

imperativa) constituyen el poder que tiene el discurso de hacer realidad lo que nombra” Butler (2012: 272)

Por su parte los estudios que la pedagogía crítica comenzó a desarrollar en esta temática interpretaron al género como vector de desigualdad en la producción, distribución y consumo de recursos materiales y simbólicos (Flores, 2008; Lopes Louro, 1999) Fueron los desarrollos postestructuralistas, en diálogo con los trabajos de Michael Foucault y las producciones de colectivos sociales minoritarios (movimientos de gays y lesbianas), quienes mostraron cómo la materialización de un cuerpo es intrínseca a la red de significados en la cual se desarrolla, por lo que se adopta como más apropiado hablar del sistema sexo-género.

Sería Gayle Rubin quien definiera al Sistema Sexo/Género como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin citada en Martínez, 2011).

Las teorías queer (rareza) plantean la identidad como una fluida y cambiante actuación social que se juega entre la posición subjetiva y las categorías socioculturales como el género, raza, etnia, edad, etc. *“Hay que entender al género entre los límites de un voluntarismo omnipotente y un determinismo absoluto e inamovible del inconsciente”* (Morgade 2011:27).

Identidad, Sexualidad y Géneros

Puede empezar a hablarse del proceso de construcción de la identidad desde antes del momento del nacimiento, Graciela Morgade esgrime un concepto interesante que lleva a reflexionar que cuando se piensa a un sujeto es imposible omitir, en ese ejercicio de pensamiento, su condición de mujer o varón y esto sucede en el seno familiar, desde antes de la existencia material de las personas (2001:35), continuando luego este proceso de formación de la identidad en la infancia y adolescencia, período donde el espacio escolar se constituye como el sustrato de las rutinas diarias del estudiantado.

Son múltiples las cuestiones que inciden en la construcción de hombres y mujeres como seres sexuados, en este proceso intervienen los propios deseos, las formas en las que se vinculan afectiva o eróticamente con otras personas, la relación que construyen con el propio cuerpo, las maneras de obtener placer, las fantasías, los juegos y las decisiones

sobre las cuestiones reproductivas, entre tantas otras cosas. Este complejo entramado de relaciones determina la forma en que las personas reconocen y construyen subjetivamente su propia identidad.

Palabras como sexualidad e identidad no marcan la posesión de ciertas características o rasgos sino más bien indican la manera con la que se relacionan las personas entre sí. En palabras de Butler (2012) *“el otro adquiere una dimensión sexuada, un lugar fundamental a partir del cual se construye la propia identidad”*.

Parafraseando a Lopes Louro, cabe aclarar que si las identidades sexuales se conforman a partir de la manera en que las personas viven la sexualidad ya sea relacionándose con personas del mismo sexo o de diferente sexo y/o de ambos sexos, las identidades de género hacen referencia a las maneras de identificar en cada momento socio-histórico las diversas feminidades y masculinidades existentes (1999).

Entonces, de qué manera puede pensarse la construcción del género de cada persona. Para intentar responder el interrogante planteado es indispensable incluir el concepto de reglamento de género y, cómo la educación escolar a partir de sus prácticas sociales reglamentadas contribuye a la formación del género a través de la propia regulación que la institución proporciona. Es Judith Butler la que menciona como la norma reglamentada *“opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito en la normalización”*(2012a). Es así como niños y niñas, dentro, de la institución escolar, son formados/as y (re)formados/as en ese entramado reglamentado.

Para evitar caer en el supuesto erróneo de la existencia de dos géneros opuestos y complementarios conviene incluir el concepto foucaultiano de genealogía, desentramar este término invita a pensar que toda construcción histórica implica un atravesamiento discursivo en el que se ponen en juego las luchas de poder e intereses manifiestos en una sociedad. (Bonder, 1998).

Es también Donna Haraway quien irrumpe desarmando los discursos deterministas en los que las afirmaciones definitivas contemplan un único orden. La autora abre el debate hacia una *“nueva visión estratégica y políticamente fundamentada que ha de ser controlada, trenzada y transformada por otras voces y conversaciones compartidas”*(1991:17).

A estas alturas de los debates teóricos y en palabras de Gloria Bonder *“el género no es una propiedad de los sujetos ni es un constructo fijo y determinado condenado a una perpetua repetición”* (1998).

Desde esta perspectiva la “*cuestión de género*” (op. cit) abre el frente hacia una comprensión de cómo las personas se *engeneran* a lo largo de toda su vida a partir de participar en procesos de construcción donde discursos y prácticas sociales institucionalizadas tejen redes de sentido donde se negocian permanentemente posiciones.

En línea con la no existencia de definiciones únicas e inacabadas expresada por Donna Haraway, este trabajo considera que subjetividad e identidad son formas discursivas de nombrar cómo las personas resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales enmarcadas en órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han constituido (Hollway citado en Bonder, 1998).

Lenguaje

Las palabras que se acallan, los discursos que se evitan también resultan performativos. El lenguaje forma aun cuando se silencia.

La palabra es propiamente humana, se necesita del lenguaje para existir y es el lenguaje en sí mismo el que interviene y vehiculiza la formación de la identidad. Desde el comienzo mismo es el nombre el que nos permite cierta existencia social.

Como parte de la humanidad y desde el mismo momento de la llegada a este mundo los seres son atravesados por diversos discursos, primero serán las palabras del grupo primario las que comenzarán el proceso de modelación y luego, en unos casos más pronto que en otros, serán los discursos docentes los que imprimirán su marca en las infancias dentro de las instituciones educativas.

El lenguaje ejerce su fuerza, aun cuando el discurso intenta contrarrestarlo. Judith Butler afirma que “*estamos formados por el lenguaje, entonces este poder constitutivo precede y condiciona cualquier decisión que pudiéramos tomar sobre él, insultándonos desde su poder previo*” (Butler, 1997,16).

Pero esa construcción no es unilateral, no debe pensarse una concepción determinista que lleve a sostener que el discurso forma de manera unívoca a las personas...”*la construcción no es un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados*” (Butler, 2012b:29).

Ese proceso temporal denominado “*construcción*” funciona a partir de la reiteración de normas, pero esta repetición no se produce de manera idéntica sino que se da como un

proceso de sedimentación inestable dando lugar a las posibilidades de deconstrucción o resistencia.

Analizar los discursos

El Análisis del Discurso (AD) proporciona, como herramienta en sí misma, la posibilidad de acercamiento al estudio de las voces pronunciadas en la realidad del aula y evaluar los impactos posibles a partir del análisis cualitativo de las representaciones discursivas puestas en juego en la circulación de la palabra en el ámbito escolar.

Para el análisis de dichas representaciones se reconocen y elaboran categorías que permiten focalizar la atención en determinados tópicos discursivos.

Entonces, el modo como se describan los hechos, el tono del relato, la justificación de ciertas situaciones de conflicto, las formas como se hable de las personas involucradas en situaciones o hechos y la importancia otorgada a ciertos temas constituyen en sí mismas las categorías con las que se analizarán los discursos seleccionados. (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Samaja 1994).

Los procesos de comunicación sean estos escritos u orales resultan un rico material para visibilizar el juego interno entre la interpretación y la comunicación misma. En este escrito se hace foco sobre algunos discursos escritos y orales que involucran a docentes y estudiantes en torno a la vida en las aulas. La selección de prácticas discursivas comprendidas en leyes, diseños curriculares y las propias voces que resuenan en espacios escolares se constituyen en unidades de análisis, reflexión y evaluación de la dinámica escolar, interpretada esta, como uno de los factores que contribuyen a la transformación de las identidades del estudiantado.

Complejizar la mirada sobre el AD (Van Dijk, 1999) introduce una perspectiva crítica tendiente a identificar cómo el abuso de poder y la desigualdad son practicados y reproducidos tanto en la palabra escrita de los documentos oficiales como en los actos del habla que se ponen en juego en las prácticas escolares en los diversos contextos sociales.

Corrientes teóricas provenientes de la etnografía de la comunicación fundamentan el AD como vehículo hacia la interpretación y comprensión de los eventos sociales (áulicos) de la vida cotidiana (Cazden, 1991, Bardin, 1986). El salón de clases se convierte en el ambiente propicio desde donde se materializan auténticas situaciones comunicativas seleccionadas para el presente trabajo.

Es válido hacer referencia al AD “educacional” que lleva a las investigaciones sobre la realidad escolar a acercarse a la comprensión del qué y sobre todo del cómo se aprenden los conocimientos y cómo este complejo entramado contribuye a la construcción personal de las representaciones sociales (Coll y Edwards, 1996; Araya Umaña 2002; Moscovici 1961).

Discurso y poder

*“la capacidad del lenguaje de fijar las posiciones, es decir, de imponer sus efectos simbólicos, depende de la permanencia y firmeza de la esfera simbólica misma” Butler (2012:201) Pero ¿Quién se ocupa de visibilizar e interpretar la esfera simbólica de la escuela?*²

Si como se mencionó anteriormente es el lenguaje el que moldea y da forma, es necesario profundizar el análisis del discurso escolar dado que los enunciados dichos en las escuelas no son meros descriptores de objetos o situaciones sino más bien performativos de ellas, deviniendo en la internalización activa e instable de la acción que las palabras evocan.

Nuevamente se aclara que este trabajo no considera la performatividad del discurso como unívoca y radical sino como acción sobre las personas, quienes a su vez reaccionan y se oponen dentro de las relaciones de poder en las que se encuentran implicadas.

Durante la formación inicial, momento en que se lleva a cabo la capacitación profesionalizante y la construcción del rol, el futuro cuerpo docente recibe muy poca o nula formación acerca del poder performativo del lenguaje, tal vez esto contribuya a que luego en las escuelas, el profesorado atribuya toda responsabilidad de los actos, sean estos acertados o no, a sus estudiantes sin detenerse a pensar que como seres dotados de humanidad, actuamos en consonancia con lo que de algún modo hemos aprendido y aprehendido.

El poder que acompaña a las palabras, forma y da forma a las representaciones sociales con las que las personas leen y actúan la realidad en la que se hallan inmersas “ser

² La pregunta que sigue a la cita fue incluida por la autora de este trabajo.

herido por el lenguaje es sufrir una pérdida de contexto, es decir, no saber dónde se está” (Butler 1997,19).

La escuela fue creada para ocuparse de los asuntos públicos por esto la sexualidad, si bien siempre presente, no fue contemplada por el discurso oficial que la confinó a la esfera de lo privado y como tal debía permanecer oculta. Michael Foucault a lo largo de su obra *La Historia de las Sexualidades* hace referencia a que desde la época victoriana la sexualidad se convirtió en un “*discurso omnipresente de represión*” ayudado por el deliberado interés en eliminar todo lo relativo al sexo, como si eso fuera suficiente para dejarlo encerrado en la órbita privada (Morgade, 2011:10).

Saber y poder son dos conceptos que se sostienen y potencian el uno al otro, todo discurso está atravesado por relaciones inherentes de poder y para ejercer ese poder se requiere de un saber específico que lo fundamente y legitime. En palabras de Foucault:

“el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber" no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema del poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas (Foucault, 2008:37).

Políticas públicas, institución escolar y géneros

En las sociedades modernas el orden está garantizado por las instituciones sociales que han surgido luego de largos procesos de convencionalización de las prácticas sociales que estructuran la vida cotidiana (Giddens, 1994).

Son las instituciones, las que orientan el modo en que los individuos viven la cotidianidad. Las personas de una sociedad participan, desde diversos roles y perspectivas, en la reproducción y transformación de las instituciones y también ejercen acciones de resistencia a las mismas. El concepto de resistencia, como contradicción interna, supone superar la visión pesimista y apocalíptica de la reproducción irremediable (Passeron, 1983). Es Pierre Bourdieu quien plantea la existencia de

diferentes estrategias de reproducción que no pueden definirse acabadamente si no es en relación con mecanismos de reproducción, institucionalizados (2011).

Las instituciones que componen la sociedad no sólo están constituidas por reglas sino por creencias, códigos culturales y saberes que rodean, sostienen, elaboran y contradicen los roles y rutinas que en ellas se producen (Muller y Surel, 1998).

Es dentro de las instituciones donde se produce la construcción de la “voz propia” proceso que se desarrolla conjuntamente con la configuración de la identidad cultural. La posibilidad de que niños y niñas sean contados en el mundo, está mediada por la escuela como espacio institucional histórico en el que las juventudes comparten su vida pública. En dichos de Fraser “*las esferas públicas no son sólo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales*” (Fraser citado en Morgade, 2011).

El Estado, por su parte, cumple un papel importante en la producción y reproducción del orden de género dominante, a través de la formulación y ejecución de políticas públicas, sean éstas de familia, escolares, laborales y de seguridad social, entre otras.

Históricamente, al no verse diferenciadas las experiencias y necesidades de hombres y mujeres, los Estados diseñaban sus políticas tomando como patrón los intereses y las demandas de los hombres.

En la década de los años 60 del siglo pasado, comenzó a visibilizarse al colectivo femenino como objeto de políticas públicas. Fue en décadas siguientes, dentro de un enfoque denominado Mujeres en el Desarrollo (MED), que comenzaron a surgir numerosos organismos y políticas internacionales como la Declaración de México sobre la Igualdad de Acción de las Mujeres de 1975 que fuera aprobada en 1979 por la Asamblea General de la ONU; también surgió la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra La Mujer (CEDAW) que entró en vigor en septiembre de 1981. El enfoque MED promovió la integración de las mujeres al desarrollo sin considerar las relaciones que existían entre la posición de las mujeres en las estructuras económicas y las relaciones de género (Guzmán, 2001:18). A las instituciones les ha sido más fácil legitimar los problemas de género dentro de la óptica de la vulnerabilidad y la reparación, que dentro de los discursos sustentados en el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de la mujer (Op.cit. pág. 27).

Curriculum Escolar

Se aprende para el examen el texto teórico, se aprende para la vida lo que sucede en la práctica.

Miguel Ángel Santos Guerra (2012)

El diseño curricular o curriculum es “*la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social*” (De Alba, Alicia citada en Morgade, 2011:24).

En la actualidad, por su carácter obligatorio, la escuela actúa como agente socializador por excelencia debido a que desde los tres años (en algunos casos antes) hasta la adolescencia toda la población pasa gran parte de su vida en ella. Compite en la tarea socializadora con la educación familiar y la exposición a medios audiovisuales y digitales.

En este escrito se interpreta como currículum o diseño curricular a la normativa que determina qué y cómo debe enseñarse en las instituciones educativas. Este documento es elaborado por agentes del Estado y en él se incluyen y excluyen los contenidos que el poder político de turno considera indispensables para la formación, dentro de las instituciones educativas, de la ciudadanía. El diseño curricular se convierte en el discurso del Estado orientado hacia el cuerpo docente, es en sí mismo un dispositivo de regulación ya que no sólo determina el qué debe enseñarse sino el cómo debe hacerse contribuyendo además en la perpetuación de los mecanismos de dominación gubernamental (Bidet, 2006). Este discurso prescriptivo y performativo regula, junto con el curriculum culto³, la vida diaria en las instituciones educativas.

El verdadero desafío es poder desentramar y decodificar la lógica de construcción del diseño curricular como texto prescriptivo, para acercarnos a comprender el verdadero alcance del mensaje pedagógico-socializador que contiene.

Este documento curricular se convierte en los lineamientos en base a los que se proyecta el proceso de construcción cultural oficial, y que expresa y regula las actividades

³ El curriculum oculto se desarrolla en el apartado siguiente

académicas dentro de los establecimientos educativos. En palabras de Nora Alterman, *“el diseño curricular es un dispositivo de regulación que se materializa, reinterpreta y resignifica en la práctica”* (2008:3).

La clave, en la afirmación anterior está dada en cómo se produce esa materialización y reinterpretación a manos del cuerpo docente en las clases de manera cotidiana; con qué herramientas cuenta el profesorado para poder interpretar en clave de géneros la vida escolar y todas las manifestaciones de su alumnado y las propias, y en esa conjunción contribuir a generar condiciones de escolarización cada vez más favorables.

El propio diseño curricular indica que es la escuela la que debe formar una ciudadanía responsable y crítica comprometida con una sociedad más justa e igualitaria en la que todas las personas puedan educarse.

Andy Hargreaves realiza una identificación y clasificación del profesorado en función de las distintas culturas profesionales que se materializan en las escuelas y cómo éstas coexisten e impactan en la enseñanza (Hargreaves, 1996:191). Desde este punto de vista, resulta de suma importancia formar al cuerpo docente hacia la superación del individualismo y el aislamiento de las aulas, y contribuir a una formación integral donde puedan interpretar a la escuela como el espacio donde se ponen en juego y se relacionan las identidades de géneros tanto del alumnado como las propias.

El diseño curricular genera efectos sobre la construcción de las subjetividades del alumnado y, junto con la pedagogía y la evaluación, compone un sistema de mensajes que dan vida al dispositivo pedagógico, contribuyendo a la creación de significados que aportan a la formación de la consciencia (Berstein, 1993).

Vista de este modo la evaluación despliega mensajes desde el mismo momento en que la persona que corrige decide qué es lo verdadero, formalizando de esta manera una corrección jerárquica en la que la autoridad esgrime qué es lo verdadero (Santos Guerra, 2012).

La competencia y la ética desplegada para lograr la máxima calificación en las evaluaciones, también es otra de las formas en que como sistemas de mensajes ocultos, las prácticas evaluativas dejan sus efectos sobre el alumnado. Por ejemplo si el clima ético está deteriorado, el mensaje que se pone en juego es que no importan los métodos

para alcanzar el primer lugar, “el fin justifica los medios”. *La gloria acompaña siempre al acierto, de cualquier modo que suceda*⁴

Ahora bien, cuáles son los contenidos válidos para cada momento histórico, este interrogante devela las intenciones del Estado, quien a través de especialistas en las diversas disciplinas, materializa el diseño curricular incluyendo en él aquellos contenidos que se consideran valiosos y apropiados para ser apre(h)endidos por el alumnado. También en este acto constitutivo e implícitamente queda establecido qué contenidos no se trabajarán en el ámbito escolar.

Desde esta óptica, anteriormente descripta, se plantea la pregunta de si la sexualidad es considerada un contenido valioso de enseñar y, si así fuera, de qué manera sería oportuno enseñarla. Inmediatamente surge el interrogante que invita a pensar qué lugar se le concede a la perspectiva de género dentro del diseño curricular.

En este sentido, Graciela Morgade propone en uno de sus textos que de esta manera es como se ponen en juego viejas tensiones que invaden el campo pedagógico: *“la tensión entre conocimiento e información, la tensión entre saber e ignorancia, la tensión entre sujeto ideal y sujeto real, la tensión entre universalidad y particularidad en las diferentes nociones de justicia, y muchas más”* (Morgade, 2011:24). El currículum se constituye de esta forma en el discurso oficial, donde se plasman intenciones y valoraciones de la cultura hegemónica que son vistas como correctas en cada momento histórico.

Muchos son los autores que han escrito sobre el currículum pero Philip W. Jackson en su libro “La Vida en las aulas”⁵ propuso un criterio tipológico más que interesante. Este autor describe tres tipos de currículum, el real, el oculto y el nulo. El primero es la palabra escrita, es el documento en sí mismo, que se convierte en reglamento y manual de procedimientos, es el que cada docente debe conocer y utilizar, en él se especifican las formas en que esos contenidos deben ser enseñados en la escuela.

Por su parte, el currículum oculto es el que efectivamente se vive en cada acto escolar, es el que encierra los diversos mecanismos de disciplinamiento de la sociedad a través de variadas prácticas y discursos que imponen al estudiantado cómo pensar, qué decir,

⁴ Frase extraída del libro El Príncipe. Nicolás Maquiavelo. Recuperado de https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/El_principe_Maquiavelo.pdf (3/9/2016)

⁵ Philip W. Jackson,(2009) La vida en las aulas. Morata Madrid. España.

cómo y cuándo actuar y hablar, es el que en definitiva contribuye lentamente a la apropiación de una determinada identidad.

Por último, el currículum nulo comprendería todos aquellos contenidos y conocimientos que deliberadamente el Estado decide no incluir. Los documentos curriculares y el currículum nulo representan explícita e implícitamente las intenciones y propósitos del poder político de turno.

Por su parte, el análisis del currículum oculto visibiliza la tensión entre las representaciones sociales de las personas que materializan a diario la realidad escolar.

En palabras de Michael Foucault “el poder, lejos de concentrarse en el Estado, circula como micropoderes, microprácticas y/o microfísicas” (Foucault, 1992).

Es en las microprácticas diarias, que componen la rutina escolar, donde se ponen en tensión las diversas interpretaciones personales, testimoniando que el poder no se aloja en una sola persona, sino que se ejerce de manera relacional y transversal entre las personas que integran la institución escolar. Pero también existe como respuesta a este poder, igual que en un sistema físico de fuerzas, microprácticas de oposición y resistencia. (Foucault, 2008).

Curriculum Oculto.

Esta caracterización del currículum merece un apartado propio dado el grado de incidencia que ejerce sobre las normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se viven dentro del sistema educativo y que contribuyen a la formación y transformación de las subjetividades de las personas que conviven a diario en las escuelas.

Interpretado de esta manera, el currículum oculto es una fuente de aprendizajes de los que no se explicitan formalmente ni intenciones, ni mecanismos, ni los procedimientos de apropiación de dichos aprendizajes. Este apre(h)endizaje⁶ se produce dentro de rituales organizados implícitamente en la que el estudiantado incorpora la cultura propia de la institución ya sea por convencimiento o por una simple reacción de supervivencia. Idéntica acción y reacción se produce en el profesorado y en general en todas las personas que comparten el ambiente escolar.

⁶ En este apartado la palabra apre(h)endizaje es utilizada por la autora de este escrito como la asimilación de conocimientos y/o actitudes enlazadas al proceso de construcción de la subjetividad.

El curriculum oculto actúa eficazmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los salones de clase, y si bien son las prácticas concretas las que inciden en la formación de la subjetividad de cada niño y niña, el curriculum oculto no se constituye como unidad de análisis y reflexión permanente dentro de los institutos de formación del profesorado (Santos Guerra, 2012) lo que dificulta su reconocimiento e interpretación.

Este desarrollo silencioso avanza y deja marcas y formatea al estudiantado sin despertar consciencia, como si el sigiloso movimiento envolvente se legitimara en sí mismo y cegara la posibilidad de ser percibido por la mayoría.

Ningún proyecto escolar especificaría explícitamente que eliminará las posibilidades de participación, que coartará las libertades de las personas de la institución y que se promoverán las desigualdades, pero si bien esto no queda por escrito en las redacciones de los proyectos escolares, son muchas las ocasiones en que efectivamente sucede.

La escuela como agente socializador relaciona a sus estudiantes con las normas, creencias y costumbres propias de la cultura en la que se desarrollan sus vidas sociales y laborales presentes y futuras.

Asimismo y para no caer en el pesimismo paralizante, pensar los efectos del curriculum oculto simplemente como negativos indicaría que sólo estaríamos leyendo la mitad de una historia. Considerar una manera de pensar reflexiva y optimista acerca del curriculum oculto brindaría las bases para dirigir las prácticas institucionales en línea con la ética y la racionalidad. *“El discurso contradictorio de la teoría y la práctica no sólo produce esterilidad sino que es generador de rabia y desprecio”* (Santos Guerra, 2012).

“el profesorado⁷ que realmente enseña, es decir, que trabaja contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica, del “hago lo que mando y no lo que hago”. Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que falta corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente.” (Freire Paulo 2004:17)

A través de la materialización del curriculum oculto se aprehenden y apropian, entre otras cosas, los estereotipos de géneros, lamentablemente la escuela mixta no ha logrado

⁷ El subrayado es de la autora de este trabajo al igual que la inclusión de la palabra profesorado ya que en el texto original decía profesor.

aún ser coeducativa sino que continúa reforzando y perpetuando las diferencias de actuar y sentir de mujeres y varones como si esto fuera parte de lo inevitablemente natural.

Autoras como Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra García consideran que *“es a partir de la perspectiva de género que se puede dar cuenta de la organización del mundo social y las implicaciones en la vida cotidiana personal y profesional”*, además en lo que respecta a la organización escolar y la cotidianeidad institucional amplían el concepto sobre el que se viene trabajando, ambas definen: *“ al curriculum oculto de género como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres”* (Lovering Dorr y Sierra García, 2010).

Discurso Oficial. O de la intención de lo escrito.

Comprender las lógicas con las que se diseñan los textos prescriptivos se considera una tarea fundamental y necesaria para poder discernir qué mensaje se encuentra encerrado en las palabras escritas de los discursos oficiales. Decodificar esos mensajes nos acerca a la interpretación de las leyes, las resoluciones, los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) y los Documentos Curriculares, siendo que los mensajes se encuentran ocultos entre las palabras dichas y también en aquellas que se acallan.

En un párrafo anterior de este escrito se hace referencia a que la sexualidad no se incorporó, por largo tiempo, en los discursos oficiales por considerarla un tema del ámbito de lo privado, pero aún hoy, por más intentos que se vienen haciendo, el tema de la sexualidad parece continuar ligado a la genitalidad como estudio de los aparatos reproductores de ambos sexos en el área de ciencias naturales; reduciendo la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos, omitiendo la inclusión del sistema sexo/género definido por Gayle Rubin .

Entre los intentos de inclusión, el sistema educativo de Argentina ha promulgado la Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral, que establece, en su art. 1º *“ que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos sean de gestión estatal o privada de las jurisdicciones nacional, provincial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”*. Desde el comienzo se

observa que el uso de la palabra “*educandos*” en la forma masculina contribuye a perpetuar la tradicional visión androcéntrica⁸ que debería desarticular.

En la lectura del documento nos encontramos con los siguientes objetivos:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Resulta alarmante y hasta contradictorio con lo que se expresa desde el propio título de la ley que uno de sus objetivos reduzca la igualdad de trato y oportunidades a una cuestión binaria restrictiva entre varones y mujeres inhabilitando pensar, desde una clara lógica hegemónica reguladora, en la inclusión de otros colectivos. (Butler, 2006).

Otro aspecto a tener en cuenta es que a lo largo de la redacción de la citada normativa, la palabra GÉNERO no figura entre la letra escrita, dejando a trasluz la NO intención de incluir el tratamiento y reflexión de la perspectiva de género en el ámbito educativo.

Una situación similar se observa al leer la resolución 43/08 del Consejo Federal de Educación fechada el 17 de abril de 2008, que aprueba en su artículo primero “... poner a discusión el documento “LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL” En este documento se ofreció para debate y eventual modificación los contenidos considerados válidos, para trabajar en las instituciones educativas, relacionados con la educación sexual integral.

Si bien en este documento se incluyó en ocho oportunidades el término género, el mismo es presentado como un factor y no asociándolo a la perspectiva de género.

⁸ Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona.

Según la Real Academia Española⁹ (RAE) y ajustándonos a la etimología de las palabras, el término factor presenta varios significados. Además de la acepción relacionada con la matemática y la relacionada con los factores sanguíneos, aparece otra definición en la que un factor es “*un elemento o causa que actúa junto con otros*” confiriendo al término un significado, que se relaciona con un elemento fijo o establecido y ajeno a las personas. En cambio la palabra perspectiva es definida, también por la RAE, como “*visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente, de cualquier hecho o fenómeno*”, en este caso la palabra perspectiva se relaciona con las representaciones personales, por lo que se considera que incluir la palabra perspectiva hubiera sido más adecuado.

Siguiendo con el análisis del discurso oficial plasmado en leyes y normativas, es la Resolución N° 45, del 29 de mayo de 2008 del Consejo Federal de Educación la que a 42 días de iniciada la discusión, aprueba los lineamientos curriculares.

En este documento donde se presentan los lineamientos curriculares definitivos puede leerse a lo largo de sus cincuenta y cinco páginas en siete oportunidades el término género y no relacionada a la perspectiva sino nuevamente como factor.

De lo expuesto surge la pregunta de cuán integral es la pretendida formación cuando desde la redacción se omite intencionalmente la perspectiva de géneros a la vez que continúan utilizándose palabras que denotan la tradicional visión androcéntrica. Etkin (1994) hace referencia a la doble moral de las organizaciones y a la corrupción institucionalizada, esto podría aplicarse tanto al discurso estatal escrito en la legislación donde resulta contradictoria la integralidad y la omisión mencionadas en el párrafo anterior, como en la hipocresía puesta de manifiesto en la vida escolar. La hipocresía se materializa en las instituciones escolares cuando, por ejemplo, se habla de solidaridad, inclusión y cooperación en una institución que fomenta y cultiva la desigualdad, el egoísmo y el individualismo.

El diseño curricular, como producto de una actividad humana, no puede pensarse e interpretarse como neutral “*el curriculum es un artefacto que selecciona, designa y distribuye la cultura considerada ‘legítima’ por grupos sociales hegemónicos*” Goodson (citado en Alterman, 2008: 6).

⁹ Real Academia Española consultada el 6/11/2015. <http://dle.rae.es/?id=HTiXnHN>

Interpretar los diseños curriculares nos acercará a conocer cómo se viven los discursos en las escuelas.

En su obra, Historia de la Sexualidad, Foucault (2012) analiza cómo desde el siglo XVII se inicia un período de represión de los discursos, propio de las sociedades burguesas, y del que al parecer la escuela actual y sus discursos documentados no pueden escapar.

La ley N° 26150 de Educación Sexual Integral dispone el tratamiento del tema en las escuelas, pero esto no basta para hacer circular la palabra al interior del cuerpo docente y del espacio escolar. Los argumentos que esgrime el profesorado son variados, por un lado manifiestan que la perspectiva de género no es un tema de su área de incumbencia, considerando a la escuela como meramente instructiva, o bien no se consideran preparados para abordar dicha temática con solvencia. Algunos miembros del cuerpo docente, los más verborágicos esgrimen un marcado desinterés que ponen de manifiesto incluso con expresiones homofóbicas. Frases como las que se citan a continuación se escuchan con frecuencia en las salas del profesorado:

“lo que nos faltaba tener que hacernos cargo de los putos también”,

“a ver si para el año que viene podemos hacer algo de limpieza en las aulas”,

o lo que es peor cuando un docente en confianza con algún estudiante le dice haciendo referencia a otro *“que querés si encima es raro”*

La manera como el cuerpo docente conciba y piense a su alumnado encierra la forma en que lo actuará, Butler afirma que la performance teatral opera como performatividad lingüística, y dirá que los enunciados de género que el profesorado esboza, actúan no como enunciados constitutivos solo de carácter descriptivo sino realizativos (1997,12)

No son muchos los profesores y profesoras que entienden a la formación escolar como una etapa donde niños, niñas y jóvenes forman y transforman subjetividades.

Por lo antedicho no resulta una rareza ver dentro del sistema educativo cómo el profesorado no considera y por ende no analiza el impacto de sus prácticas y discursos más allá de lo meramente disciplinar y/o comunicacional.

Pero si de algo no se privan es de emitir juicios sobre su alumnado. Por ejemplo, hablan con total autoridad sobre las jóvenes embarazadas, la precocidad y la frecuencia de las

relaciones sexuales del estudiantado, castigan a las juventudes que muestran conductas que consideran homosexuales, victimizando a sus estudiantes con comentarios y miradas inquisitorias.

Parafraseando a Michael Foucault (2012), parecería que ahora el género, como tópico en sí mismo, remplazara al sexo en la época victoriana como uno de los temas que no forman parte del discurso oficial dentro de las escuelas, aunque es dentro de ellas donde se pone en juego a diario, la formación de las subjetividades de niños, niñas y jóvenes.

Pero por más que existan leyes que contemplen estas temáticas, la realidad nos lleva a concluir que con la sola información no alcanza para resolver problemáticas sociales.

Muchos son los autores que plantean que es el sistema educativo el que no estaría brindando las condiciones para que se desarrollen en las escuelas aprendizajes significativos.

Si bien las épocas han cambiado, y los estudiantes que ingresan hoy al sistema educativo lo hacen de manera obligatoria hasta el nivel secundario, la formación docente no ha acompañado esos cambios.

Identidad, Curriculum y Formación Docente. Juego de poderes

“El curriculum es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”

(I. Goodson, 1995:95)

Las niñas y los niños, al momento de ingresar a la escuela, deben realizar un proceso de aculturación respecto de sus grupos primarios pues la escuela como realidad colectiva (Trilla, 1999) exige la unificación del proceso de enseñanza en función de la lógica estructural arcaica que mantiene para funcionar. Este entramado de relaciones sociales es donde se configuran las posiciones que mujeres y varones ocuparan en la sociedad. En palabras de Gayle Rubin (citada en Morgade 1997:16) *“una mujer es mujer y sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de Play Boy, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones”*. Podríamos agregar a la lista de Rubin adjetivos como machona, fácil, regalada, mosquita muerta, torta, zorra y tantos más que se escuchan dentro de las escuelas.

Los años dentro de la escuela son cruciales para la construcción de la identidad en un espacio donde, por ejemplo, la idea de libertad entendida como derecho individual, libertad de expresión, de decisión, de elección, de reunión se contraponen con las obligaciones, deberes, deseos y controles.

Rodeando al estudiantado que concurren a la escuela se encuentran, el profesorado, madres y padres, personal no docente y es en este juego cruzado de discursos, acciones y actividades dirigidas donde se forjan a fuego lento las identidades

Si bien la escuela comparte con otros agentes la tarea de formar y transformar subjetividades, cuenta con el currículum escolar, tanto el escrito como el vivido como agente efectivo de transformación. Lo que se incluye en los diseños curriculares es lo que el poder político de turno considera valioso y por lo tanto lo que se evalúa. Estos contenidos se materializan en el aula a través de diversas prácticas y lenguajes, verbal, gestual, icónico y audiovisual.

El rol de los personajes que dentro de las aulas ponen en juego estos lenguajes resulta crucial para los procesos de construcción y transformación de las subjetividades. Son muy pocas las ocasiones en que se reflexiona en clave de género sobre el impacto que los discursos y/o materiales ejercen sobre el estudiantado en las rutinas escolares. Esta falta de atención por parte del profesorado sobre el impacto que los discursos ejercen en otro, es producto del déficit en la formación docente, ya que no se contempla desde la misma, a la escuela como transformadora de las subjetividades del alumnado.

Lo dicho hasta el momento invita a reflexionar sobre cómo influye, en la práctica educativa, la perspectiva que en clave de género tenga el profesorado desde antes de la formación del rol profesional. La impronta de la cultura familiar y social donde han crecido así como las costumbres, creencias y normas que les han impreso una marca han configurado una determinada forma de ser, hacer, pensar y pensarse como seres humanos. Se consideran relevantes las palabras de Graciela Morgade acerca de la responsabilidad que conlleva la tarea docente en la construcción de las identidades de género del alumnado:

“disponemos de una variedad de ricas herramientas teóricas para profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en la experiencia escolar [...], según las realidades y los contextos, un espacio de construcción de autonomía o sujeción y un espacio de reproducción o resistencia... indispensable y, a

veces, doloroso. En todo caso, obligatorio y, en este sentido, un campo de responsabilidad para ocuparse de transformarlo...” (Morgade, 2011)

Formar al futuro profesorado consciente de que su identidad (al igual que las identidades de la otredad en general) son el resultado de la conjunción de valores y costumbres propios de un determinado momento socio-histórico supone pensar a la educación y al cuerpo docente como generadores de un espacio de transformación hacia relaciones sociales más dignas y menos violentas. La educación como acto político-social podría cambiar las condiciones de vida de las personas.

CAPITULO II

CUESTIONES METODOLÓGICAS

“Los fenómenos sociales en general, y los educativos en particular, (...) manifiestan dos características que los diferencian claramente de los fenómenos naturales:

El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa, autoformadora, abierta al cambio intencional.

Y la relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el significante observable y el significado latente de todo fenómeno social o educativo”.

Pérez Gómez (1994)

La investigación educativa es verdaderamente un complejo campo en el cual entran en tensión numerosas disciplinas (psicología, sociología, antropología, pedagogía, etc.) a la vez que conviven diversas posturas metodológicas con las que se pretende comprender, explicar y describir los fenómenos educativos (McMillan y Schumacher, 2005; García y Giacobbe, 2009).

En cuanto a métodos los más elegidos para el campo educativo suelen ser los cualitativos.

El presente proyecto se orienta a interpretar la realidad de la escuela, como espacio en el que se transforman las identidades del estudiantado entre la materialización del curriculum y los sistemas de mensajes que se ponen en juego expresados en la letra escrita de los documentos oficiales. La intención, desde una interpretación holística, busca comprender en profundidad el significado de los hechos educativos dentro del contexto en el que se producen y las propias interacciones de las personas que intervienen.

Al tomar la realidad educativa (Mc Millan y Schumacher, 2005) como objeto de estudio se la reconoce como una dimensión subjetiva en la que los miembros intervinientes co-construyen la realidad cotidiana reactualizándola permanentemente, atribuyéndole a dicha interacción, el carácter simbólico que vehiculiza la atribución de significados por parte de los actores. Para reflejar con claridad lo antedicho, se incluyen palabras de Pérez Gómez:

“los seres humanos son animales suspendidos en redes de significados que, en gran medida, han contribuido a tejer¹⁰” (1994:120).

También resultan pertinentes para fundamentar los resultados los aportes del interaccionismo simbólico (Deutsch y Krauss, 1969; Aguado Terrón, 2004) que brinda las herramientas para interpretar cómo las personas se sirven de los significados para actuar en lo cotidiano.

Los significados que las personas asignan a las cosas, a otras personas y a sí mismas, son construcciones surgidas de los procesos de interpretación de la vida cotidiana. De este modo la interacción supone un proceso continuo de redefiniciones. Estas nuevas interpretaciones se internalizan y pasan a formar parte del cristal con el que se analizan y procesan los sucesos y acciones futuras, este proceso se teje como un espiral en el que se van construyendo las propias representaciones sociales. En palabras de Serge Moscovici la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1979:18).

Propósitos metodológicos del presente trabajo

Con esta investigación se busca realizar aportes acerca de cómo la vida en la escuela incide en la formación de determinadas identidades de género y analizar e interpretar dicho proceso de transformación dentro de las instituciones educativas.

La investigación, se encuadrada dentro del paradigma cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994), centrado en aspectos descriptivos e interpretativos.

Para el desarrollo del trabajo se plantea la utilización de multi-métodos o como lo denominara Denzin (1970), triangulación metodológica. Esta técnica permite, por un lado, la utilización de herramientas cuantitativas como la aplicación de encuestas y cuestionarios estandarizados, por otro, la implementación de herramientas propias del enfoque cualitativo como la entrevista, la observación y el análisis del contenido de

¹⁰ El subrayado es de la autora de este trabajo porque se ha modificado la frase original de Pérez Gómez que decía “el hombre es un animal suspendido en redes de significado que, en gran medida, él mismo ha contribuido a tejer.

documentos oficiales para aportar a la comprensión de los mensajes y comunicaciones oficiales de una forma sistemática y objetiva.

La triangulación en este caso permite combinar los tres niveles en que se desarrollan las investigaciones sociales: el nivel individual, el nivel interactivo propio de sujetos dentro de los grupos y el nivel institucional a partir del análisis de los documentos oficiales (leyes y lineamiento curriculares nacionales).

En cuanto al nivel individual se focaliza tanto sobre los miembros que componen el estudiantado como sobre los integrantes del profesorado que comparten el espacio institucional. En cuanto a lo interactivo se analizan momentos de la vida escolar y por último la inclusión del análisis de los documentos oficiales está pensada desde una doble perspectiva, por un lado orientada hacia el análisis del mensaje oficial explícito e implícito que vehiculizan y por el otro hacia la reinterpretación que el profesorado hace de esos mensajes oficiales internalizándolos y que luego operan como verdaderos manuales de procedimiento de su tarea diaria en las aulas escolares.

Herramientas metodológicas utilizadas

Cualitativas:

- análisis de documentos oficiales (leyes y documentos curriculares nacionales de nivel medio),
- entrevista a dos miembros del plantel docente de la escuela media.
- Observación de dinámicas escolares y visita a la sala donde el profesorado descansa y comparte momentos con sus colegas. Dichas observaciones serán contrastadas con las entrevistas para comparar lo manifestado en los discursos de los miembros del cuerpo docente y la realidad áulica.

Cuantitativas:

Tal y como se anticipó anteriormente se utilizan en esta investigación datos cuantitativos obtenidos a partir de la participación de la autora de esta tesis en el Proyecto Iberoamericano de Evaluación CTS (PIEARCTS) que utilizó un Cuestionario de Opiniones sobre la ciencia, la tecnología y la sociedad denominado (COCTS), acreditado como uno de los mejores instrumentos de papel y lápiz para evaluar las

actitudes sobre los temas y cuestiones sobre la Ciencia, Tecnología y Sociedad (Manassero y col., 2003).

Muestra

Si bien la población muestral original del proyecto PIEARCTS, a la que se aplicó el cuestionario COCTS estuvo formada según criterios establecidos por los organizadores de la investigación, para esta tesis la muestra poblacional seleccionada se conformó de la siguiente manera:

- Un primer grupo muestral que comprende estudiantes de primer año de la escuela media (11-12 años de edad).
- Un segundo grupo que comprende estudiantes en su quinto año de la educación media (16-17 años de edad)
- Tercer grupo muestral que comprende estudiantes de sexto año del nivel medio. (17-18 años de edad).

Sobre el instrumento y las características de su aplicación

El instrumento aplicado a las poblaciones muestrales es el desarrollado para la investigación realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos anteriormente citada. A continuación se explica brevemente el proceso de construcción de dicho instrumento.

El COCTS es un instrumento que está compuesto por un conjunto de 100 cuestiones de opción múltiple independientes entre sí, y que pueden usarse de modo flexible y abierto. La tabla de especificaciones del cuestionario, que identifica los temas sobre los que versan las cuestiones, se resume en la Tabla 1. (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2001). Para la construcción del cuestionario COCTS, se seleccionaron algunas cuestiones que se distribuyeron en dos cuestionarios, forma A y forma B (los cuestionarios no se incluyen en este trabajo porque se excedería el límite de hojas permitido para esta tesis).

Estos cuestionarios, se aplicaron a las muestras seleccionadas y fueron respondidos de forma anónima por el grupo participante. La propuesta de dos formas pretendió que la aplicación en grupo fuera cómoda, que no resultara tediosa ni larga, especialmente para la muestra de estudiantes más jóvenes.

El análisis, incluido en esta tesis, se focaliza sobre cuatro cuestiones (60511, 60521, 60531, 60611) que se relacionan directamente con el núcleo central de este proyecto. Las cuestiones mencionadas se orientan hacia la comprensión de dos de los subtemas: los efectos de género y la infrarrepresentación de las mujeres, comprendidos en el tema “Características de los científicos” ver Tabla 1.

| TEMAS | SUBTEMAS | CUESTIONES |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| DEFINICIONES | | |
| 1. <u>Ciencia y Tecnología</u> | 01. Ciencia | 10111, 10113* |
| | 02. Tecnología | 10211 |
| | 03. I+D | 10311 |
| | 04. Interdependencia | 10411, 10412*, 10413*, 10421, 10431* |
| SOCIOLOGÍA EXTERNA DE LA CIENCIA | | |
| 2. <u>Influencia de la Sociedad sobre la Ciencia/ Tecnología</u> | 01. Gobierno | 20111, 20121, 20131, 20141, 20151 |
| | 02. Industria | 20211 |
| | 03. Ejército | 20311, 20321 |
| | 04. Ética | 20411 |
| | 05. Instituciones educativas | 20511, 20521 |
| | 06. Grupos de interés especial | 20611 |
| | 07. Influencia sobre científicos | 20711 |
| | 08. Influencia general | 20811*, 20821* |
| 3. <u>Influencia triádica</u> | 01. Interacción CTS | 30111 |
| 4. <u>Influencia de Ciencia/ Tecnología sobre la Sociedad</u> | 01. Responsabilidad social | 40111, 40121, 40131, 40142, 40161 |
| | 02. Decisiones sociales | 40211, 40221, 40231 |
| | 03. Problemas sociales | 40311, 40321 |
| | 04. Resolución de problemas | 40411, 40421, 40431, 40441, 40451 |

| | | |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|
| | 05. Bienestar económico | 40511, 40521, 40531 |
| | 06. Contribución al poderío militar | 40611 |
| | 07. Contribución al pensamiento social | 40711 |
| | 08. Influencia general | 40811*, 40821* |
| 5. <u>Influencia de la ciencia escolar sobre la Sociedad</u> | 01. Unión dos culturas | 50111 |
| | 02. Fortalecimiento social | 50211 |
| | 03. Caracterización escolar de la ciencia | 50311 |
| SOCIOLOGÍA INTERNA DE LA CIENCIA | | |
| 6. <u>Características de los científicos</u> | 01. Motivaciones | 60111 |
| | 02. Valores y estándares | 60211, 60221, 60222, 60226 |
| | 03. Creencias | 60311 |
| | 04. Capacidades | 60411, 60421 |
| | 05. Efectos de género | 60511, 60521, 60531 |
| | 06. Infrarrepresentación de las mujeres | 60611 |
| 7. <u>Construcción social del conocimiento científico</u> | 01. Colectivización | 70111, 70121 |
| | 02. Decisiones científicas | 70211, 70221, 70231 |
| | 03. Comunicación profesional | 70311, 70321 |
| | 04. Competencia profesional | 70411 |
| | 05. Interacciones sociales | 70511 |
| | 06. Influencia de individuos | 70611, 70621 |
| | 07. Influencia nacional | 70711, 70721 |
| | 08. Ciencia pública y ciencia privada | 70811 |
| 8. <u>Construcción social de la Tecnología</u> | 01. Decisiones tecnológicas | 80111, 80121, 80131 |
| | 02. Autonomía de la tecnología | 80211 |
| EPISTEMOLOGÍA | | |
| 9. <u>Naturaleza del conocimiento científico</u> | 01. Observaciones | 90111 |
| | 02. Modelos científicos | 90211 |
| | 03. Esquemas de clasificación | 90311 |
| | 04. Provisionalidad | 90411 |
| | 05. Hipótesis, teorías y leyes | 90511, 90521, 90531, 90541 |

| | | |
|--|------------------------------------------|-----------------------------------|
| | 06. Aproximación a las investigaciones | 90611, 90621, 90631, 90641, 90651 |
| | 07. Precisión e incertidumbre | 90711, 90721 |
| | 08. Razonamiento lógico | 90811 |
| | 09. Supuestos de la ciencia | 90921 |
| | 10. Estatus epistemológico | 91011 |
| | 11. Paradigmas y coherencia de conceptos | 91111, 91121 |

Tabla 1. Especificaciones de las cuestiones según el tema CTS al que se refieren. (Las cuestiones con asterisco han sido adaptadas de Rubba & Harkness, 1993 y el resto del VOSTS de Aikenhead y Ryan, 1989).

El COCTS es una encuesta de tipo escala Likert en la que cada frase puede calificarse con valores que van de 1 a 9. Estas frases pueden pertenecer a las siguientes categorías: Adecuada (A), Plausible (P) o Ingenua (I), según el siguiente significado:

- Adecuada: La frase expresa una creencia apropiada desde la perspectiva de los conocimientos de historia, filosofía y sociología de la ciencia y la tecnología.
- Plausible: Aunque no es completamente adecuada, la frase expresa algunos aspectos apropiados desde la perspectiva de los conocimientos de historia, filosofía y sociología de la ciencia y la tecnología.
- Ingenua: La frase expresa una creencia que no es ni apropiada ni plausible.

Para la clasificación de las frases en cada una de esas tres categorías (A, P, I) el método elegido por Vázquez Alonso y col. (2006) se basó en recoger los juicios de un panel de especialistas utilizando como instrumento el COCTS, Todas las cuestiones tienen el mismo formato de elección múltiple, que se inicia con una cabecera de pocas líneas donde se plantea un problema, seguido de una lista de frases que ofrecen un abanico de diferentes respuestas razonadas al tema planteado.

Para evitar sesgos inducidos por una posible diferencia en la comprensión de la tarea a realizar, el equipo de jueces recibió instrucciones escritas normalizadas explicándoles el objetivo y alcance de la investigación y de su tarea. Este equipo de especialistas valoraron la adecuación de cada una de las frases del COCTS, en el contexto de cada cuestión y desde la perspectiva de los conocimientos de historia, filosofía y sociología

de la ciencia y la tecnología, utilizando para ello una escala de de nueve puntos (1-9), cuyas puntuaciones tenían el significado que se indica en la Tabla 2 (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2001).

| MENOS ADECUADA | | | MAS ADECUADA | | | | | |
|-----------------------|------------------|---------|--------------------------------------|-----------|--------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| Ingenua, Inadecuada | | | Plausible, parcialmente aceptable | | | Adecuada, Apropiaada | | |
| Totalmente ingenua | Bastante ingenua | Ingenua | Poco plausible | Plausible | Bastante plausible | Adecuada | Bastante adecuada | Totalmente adecuada |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Tabla 2. Escala de valoración de cada frase del COCTS elaborada por la comunidad científica

La asignación de un valor alto a una frase por parte de un miembro del equipo de especialistas significa que refleja una actitud adecuada, mientras que los valores más bajos significan que la respuesta representa una actitud ingenua o inadecuada respecto de la cuestión planteada. Se consideró que hubo consenso en una frase cuando una mayoría cualificada de dos tercios del equipo especializado coincidieron en asignar una determinada categoría a una frase. Los contenidos de las actitudes adecuadas deberían enseñarse en el currículo de ciencias. Cuando se aplican los COCTS como encuestas a docentes y estudiantes, las calificaciones asignadas a cada frase se puede traducir a índices actitudinales, que van de -1 a +1, dependiendo de la categoría de cada una de las frases, y se realiza según la Tabla 3 (Ibid, 2001).

| Calificaciones directas de las respuestas | | | | | | | | | |
|--------------------------------------------------|------|-----------|------|---------------|---------|--------------|------|------------|-------|
| Grado de acuerdo | Nulo | Casi nulo | Bajo | Parcial. Bajo | Parcial | Parcial alto | Alto | Casi total | Total |
| Escala directa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Índice actitudinal normalizado | | | | | | | | | |
| Categoría frase | | | | | | | | | |
| Adecuada | -1 | -0,75 | -0,5 | -0,25 | 0 | +0,25 | +0,5 | +0,75 | +1 |
| Plausible | -1 | -0,5 | 0 | +0,5 | 1 | +0,5 | 0 | -0,5 | -1 |
| Ingenua | +1 | +0,75 | +0,5 | +0,25 | 0 | -0,25 | -0,5 | -0,75 | -1 |

Tabla 3. Conversión de las calificaciones directas a las respuestas a índices actitudinales.

Los cuestionarios se completan con una serie de variables socio-demográficas relevantes para el objetivo de este estudio. Estas variables han permitido análisis de la varianza por grupos y correlacionales para detectar las variables que influyen sobre las actitudes. Dos de estas variables ya citadas en la descripción de la muestra son el género y la edad (Ibid., 2001).

Sobre el análisis de los datos

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el vocablo análisis¹¹ proviene del griego (ἀνάλυσις análisis) y las dos primeras acepciones que figuran en el diccionario lo definen como:

1. Distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición.
2. Estudio detallado de algo, especialmente de una obra o de un escrito.

Según la primera definición aquello que ha de ser analizado sufre una descomposición en partes, y en la segunda acepción, esta descomposición se plasma sólo en la mente del investigador constituyendo su propio análisis (López Noguero 2002:4).

Fuentes y documentos. Su análisis

Para el análisis de los documentos seleccionados se utilizaron los métodos intensivos, usuales en Sociología de la Educación, que se orientan a estudiar con detenimiento las fuentes elegidas. Asimismo el estudio se focalizó tanto en el análisis externo como interno de las mismas. El primero de los enfoques se orienta hacia la interpretación del contexto y las circunstancias en que surgieron esos documentos, permitiendo interpretar los hechos y los factores sociales y políticos, visibilizando el impacto que provoca el mensaje que portan.

Por otro lado el enfoque interno gira en torno a la interpretación personal y subjetiva del investigador que pone en juego sus propias representaciones sociales acerca del tema en cuestión.

¹¹ Diccionario de la Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=2Vga9Gy> (consultado 25/05/2016)

La inferencia en el análisis

La inferencia permite analizar un documento escrito, no desde el estilo del texto sino interpretar las ideas expresadas en él, cobrando importancia el significado de las palabras, frases o temas incluidos en el documento.

El análisis de contenido (Berelson, 1967); (Bardin, 1986) como técnica, ofrece un lado objetivo y otro subjetivo, mientras que uno da la posibilidad de corroborar cuántas veces se repiten los términos en un texto, así como también comprobar las ausencias; el otro nos acerca a interpretar la intención del autor detrás de las palabras y a encontrar lo no dicho en todo mensaje.

Por su parte Fernando López Noguero (2002) afirma que el análisis de contenido está cobrando importancia en lo que se refiere a la deducción de la motivación de un discurso, ya que esta técnica permite inferir que las respuestas verbales de un sujeto, ante diversas situaciones, proporcionan información de los motivos que lo movilizan.

Modelo de análisis. Características

En lo que respecta al análisis de contenido de los discursos, sean escritos u orales, esta investigación, toma como unidad de análisis a las frases y párrafos relacionados con las perspectivas de género, los derechos sexuales y reproductivos, la construcción de subjetividades.

A continuación se enumeran los espacios escritos u orales desde donde esta investigación toma los conjuntos de palabras que se convirtieron en unidades de análisis.

- Entrevistas a docentes y dichos en salas de profesorado y/o salones de clase.
- Leyes y lineamientos curriculares nacionales vigentes, relacionados con la educación sexual integral, la violencia de género y la educación en nuestro país.

Análisis de datos cuantitativos

El procedimiento del análisis de resultados de la aplicación de las cuestiones del COCTS se basa en el modelo de respuesta múltiple, la categorización de las frases de las cuestiones, la métrica y las técnicas de puntuación y los índices de actitud del cuestionario COCTS.

Las variables dependientes que se han medido son las actitudes hacia las variables indicadas en la columna que lleva el epígrafe sub-temas en la tabla de especificaciones del instrumento (Tabla 1). Como variable independiente se consideran el género y la edad.

Los análisis estadísticos que se llevaron a cabo son:

- descriptivos de todas las variables y las respuestas en todas las frases de las cuestiones seleccionadas.
- correlaciones entre las variables,
- análisis factoriales que permitieron detectar patrones de actitudes CTS,
- análisis de varianza para identificar los grupos y variables más influyentes sobre las actitudes CTS.

El objetivo ha sido identificar los puntos débiles y fuertes de las actitudes CTS, así como detectar las necesidades de innovación en la educación científica para mejorar las actitudes CTS y la alfabetización científica del estudiantado y la formación inicial y continua del profesorado.

CAPITULO III

TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El trabajo de campo de esta investigación y que se desarrollará en este capítulo se despliega en diversos frentes:

- por un lado se presenta el análisis del discurso oficial que se inscribe en el marco general y en algunas asignaturas del diseño curricular de la escuela secundaria.
- También se focaliza sobre los discursos plasmados en leyes y decretos.
- Entrevistas a miembros del cuerpo docente.
- Inclusión de datos cuantitativos surgidos de la participación, de la autora de este trabajo, en el Proyecto Iberoamericano de Evaluación CTS (PIEARCTS) que se ocupó de evaluar las actitudes del profesorado y el alumnado sobre los temas relacionados con la ciencia, la tecnología y la sociedad en 7 países de habla hispana.

1 Discurso oficial

Como se presentara en la introducción de este capítulo se indagan y ofrecen algunos puntos de análisis acerca de los mensajes escritos y dirigidos al cuerpo docente en el Marco General y en algunas asignaturas de los diseños curriculares de la escuela media. La Construcción de los Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria actuales son el fruto de un proceso iniciado en el años 2005, momento en que se realizó una consulta al profesorado en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza, de allí surgieron los prediseños que se implementaron a partir del año 2006 en una experiencia piloto que involucró a 75 escuelas de la Provincia de Buenos Aires. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1° año comenzando así el traspaso de la Escuela General Básica (EGB)¹² a la nueva Escuela Secundaria. En 2008 y 2009 se implementaron los diseños para los segundos y terceros años respectivamente.

1.1 Marco General

¹² Ley Federal de Educación (Ley Nº 24.195/93)

El Marco General para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria fue aprobado por resolución N° 3828/09. Este documento comienza haciendo un reseña de cómo se llegó de la escuela secundaria para unos pocos, propia del siglo pasado, a la escuela secundaria obligatoria que surge a partir de la Ley 26.206 de Educación Nacional y de la Ley de Educación Provincial 13.688.

En la presentación plantea que “*los jóvenes de hoy están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron por haber sido socializadas en otro proceso sociohistórico*”¹³ (2010, pág 9). En referencia a esto último cabe aclarar que el profesorado que participa de la formación de esta nueva juventud también se ve inmerso y participando en esas mismas categorías para las que no fue formado. Además contempla que la adolescencia es el momento en que se produce una reestructuración de las identificaciones y la escuela secundaria se presenta para atender a los jóvenes en función de los grupos parentales de pertenencia, la clase social, las etnias, el género y las religiones entre otras distinciones.

Desde el comienzo del documento se presentan palabras en masculino como genéricas, debate que lleva un largo tiempo y sobre el que se han editado guías de orientación que por lo visto no han sido contempladas por el equipo de especialistas abocado a la redacción del documento. Como muchos textos actuales, el Marco General, de los diseños curriculares aún transmite visiones androcéntricas, que contribuyen a perpetuar la invisibilización de las mujeres. Las numerosas inclusiones del artículo masculino (los) delante de sustantivos da cuenta de lo explicitado en el párrafo anterior, por ejemplo los jóvenes, los adolescentes, los adultos.

En el párrafo que se incluye a continuación el documento propone reflexionar sobre la autoridad simbólica, el cuidado y la protección y es increíblemente como todos los sustantivos son presentados en masculino como si eso no fuera un símbolo androcéntrico en sí mismo

*“Desafío y oportunidad histórica caracterizan hoy a la Escuela Secundaria, una escuela que debe reconfigurar el lugar de **los adultos directores, profesores, preceptores, entre otros**, repensando el concepto de autoridad en términos de autoridad simbólica, basada en el conocimiento y también desde su lugar de cuidado y protección”* (Marco General, pág. 11).

¹³ Marco General para el Ciclo Superior. Diseño Curricular para la Escuela Secundaria.

Otro párrafo que adquiere fuerte connotación a la hora de pensar la escuela como productora de símbolos y sentidos es el que se cita a continuación en el que el discurso intenta presentar a la escuela como un espacio inclusivo donde circula la palabra y se respetan las diferencias, pero todo este discurso se ve teñido de la matriz androcéntrica con que fue redactado:

*“si se concibe a **los** estudiantes como **productores** de pensamiento, de símbolos, de conocimientos. La escucha, la circulación de la palabra, el reconocimiento de la heterogeneidad, el respeto por la diferencia de saberes, de historias, de estilos culturales, de generaciones entre otros aspectos, son fundamentales para un acercamiento intersubjetivo que se perciba como legítimo desde las dos partes de la relación.*

*La validación **del otro** construye **sujetos** que se incluyen, que se sienten y son parte de una comunidad educativa y política” (Marco General, pág. 10).*

No se incluirán todos los párrafos en que presenten similares condiciones de escritura porque no es intención de este trabajo convertirse en réplica del documento y además si así se hiciera se excedería ampliamente la cantidad de hojas permitida por el comité evaluador.

El Marco General también establece que la formación en el ciclo superior se organiza en dos campos, por un lado el de la Formación Común y por otro el de la Formación Específica. El primero incluye los saberes que todo el estudiantado deberá aprender, en su paso por el nivel, por ser considerados los contenidos más significativos e indispensables, Dentro del segundo campo se encuentran los saberes pertinentes en función de la orientación elegida por el estudiantado. *“Entender el proceso de selección de contenido como el resultado de un complejo proceso de demarcación de criterios de “verdad” del conocimiento legítimo, supone una doble y simultánea operación de inclusión y exclusión” (Alterman, 2008:5)*

Los espacios disciplinares presentes en los diseños responden a los criterios de inclusión y exclusión utilizados por el equipo de especialistas y el cómo aparecen presentados permite develar mensajes subyacentes encerrados en el texto y que definen maneras de pensar e interpretar el mundo, propician la construcción de una determinada relación con el saber y otro/a y habilitan estrategias. En suma, las formas –además del qué– también participan en la constitución de las subjetividades.

El Marco General contempla el tratamiento del cuerpo, desde la asignatura Educación Física, y es visto como *“un espacio propio y a la vez social, que incide en la constitución de las identidades juveniles e involucra capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales”* (pág 20) Además la misma asignatura se propone el tratamiento de la imagen corporal y el impacto que los modelos mediáticos y la mirada de **los otros** ejerce en su constitución. a través del análisis crítico y la afirmación de la propia imagen.

En lo que refiere a la organización de las clases y a partir de la Resolución N°2476/13 se *“le permite a los equipos supervisivos, directivos y docentes modificar los modos de organización de la clase de Educación Física en la escuela secundaria para garantizar el derecho a la formación corporal y motriz de todos los estudiantes, atender a la grupalidad y diversidad, y considerar la perspectiva de género, para lo cual indica y habilita nuevas conformaciones de grupos de clase, horarios y lugares de trabajos, entre otras prescripciones”*. De esta manera queda a criterio de cada institución, la posibilidad de organizar las clases mixtas. En la redacción de la ley se observa, como una constante, el uso androcéntrico del lenguaje utilizando el masculino como genérico. Ahora bien, qué sucede con el cuerpo docente, ya que no se proveen jornadas de formación y/o discusión porque en esta materia donde el uso del cuerpo es fundamental *“ las expectativas del profesorado sobre el alumnado suelen reforzar las cualidades socialmente esperadas, por lo que se reproducen los prejuicios y roles de género”* (Scharagrosky, 2004:74)

1.2 Salud y Adolescencia

En el Marco General cuando se hace mención a esta materia, se la cita *“como el espacio curricular más valorado por estudiantes y docentes”*. Este dato surge de las consultas realizadas al interior del sistema educativo y que sirvieron como guía para llevar adelante el cambio curricular a partir de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 2006.

“La materia Salud y Adolescencia en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria retoma desde su propuesta de enseñanza temas/problemas que resultan necesarios y reconocidos como importantes para la formación de jóvenes y adolescentes (...) se presenta la materia como un acercamiento a

ejes/problemas vinculados a temáticas de salud”.(Diseño Salud y Adolescencia 2010:9)

Ya desde su redacción plantea la necesidad de hacer frente a temas y ejes considerados problemas y relacionados con la salud. Los lineamientos curriculares de la ESI contemplan una definición de salud en relación a la interrelación de dimensiones biológicas, sociales, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales.

Los contenidos seleccionados están organizados en módulos, y los núcleos temáticos son presentados como problemas. Si revisamos el diccionario de la Real Academia Española, la palabra problema presenta varias definiciones y todas definen al problema como una cuestión negativa que debe ser aclarada, que ofrece dificultades, disgusto y preocupación y hasta que son de dudosa solución.

Módulo 1 Problema: la definición actual de salud/enfermedad

Módulo 2 Problema: los jóvenes y los procesos de salud/enfermedad

Módulo 3 Problema: la educación sexual integral

Módulo 4 Problema: el derecho a la salud

Módulo 5 Problema: espacios de participación juvenil en la promoción y
prevención de la salud

Si bien la perspectiva de género, como perspectiva en sí misma no se ve incluida en la redacción, sí se hace mención en el Módulo 3 a las “Relaciones de género”. Este módulo, según su título, se ocupa de la educación sexual integral. A continuación se incluye la cita textual donde se encuentran las relaciones de género entre la educación sexual reproductiva y las enfermedades de transmisión sexual.

Ley Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Relaciones de género¹⁴. Prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual (gonorrea, clamidia, sífilis, vih/sida y patologías genital y mamarias. Información y promoción de la salud para las enfermedades de transmisión sexual. Diseño Curricular Salud y Adolescencia (2010:14).

Si bien como ya mencionara en páginas anteriores, el dispositivo escolar se materializa enmarcado en mensajes que generan efectos sobre la construcción de las subjetividades

¹⁴ El subrayado es mío.

de manera que *la inmersión prolongada en un determinado código promueve una apropiación singular de los saberes culturales, creando en los sujetos significados específicos que aportan a la formación de la conciencia* (Alterman 2007:3). De este modo, el currículum distribuye y ordena quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quiénes no.

El conocimiento que se pone en juego en las instituciones escolares no se fabrica en la escuela (Berstein, 1993). Los contenidos que llegan a la escuela han atravesado primero, el contexto académico que es quién produce dichos saberes; luego son seleccionados o no, por las personas encargadas de elaborar los documentos curriculares y los materiales bibliográficos que se habilitan para el uso escolar y, por último esos saberes transformados en contenidos, llegan al contexto escolar que es donde cobran vida y se materializan.

1.3 Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre del mismo año, la ley establece que el estudiantado tiene derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos, sean estos de gestión estatal o privada.

En su artículo 3 inciso a), la ley propone que *“las actividades y/o proyectos que se realicen en los centros educativos permitan integrar la sexualidad en la formación de las personas de manera armónica, equilibrada, integral y permanente”*. Nuevamente se menciona, como fuera hecho en páginas anteriores de este mismo escrito, que a lo largo de la redacción de la ley en cuestión, no figura la palabra género invisibilizando de esta manera la perspectiva de género y su proceso de construcción y transformación dentro del ámbito escolar, contradiciendo la pretendida integralidad que se establece desde lo escrito en el artículo 3.

En la redacción de la ley también se hace mención en varias oportunidades a la necesidad de orientar la educación hacia el pleno desarrollo de las personas tal y como lo cita la declaración de los Derechos Humanos y por lo expresado en el párrafo anterior la perspectiva de género no parecería formar parte, para los redactores de la ley, de la formación plena e integral del estudiantado.

La ley explicita que cada una de las jurisdicciones del país *“garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los*

establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (Art. 5). Cada provincia se reserva para sí la forma de implementación a través de “la difusión de los objetivos de la ley, en los distintos niveles del sistema educativo”, como también “el diseño de las propuestas de enseñanza” y el “seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas” (Art. 8).

Por su parte el artículo 10 plantea que la aplicación debe desarrollarse de manera gradual y progresiva determinando como plazo máximo cuatro años para garantizar el cumplimiento total de la normativa.

Que los derechos se encuentren escritos y sancionados en leyes no es condición suficiente para que empiecen a materializarse en la cotidianidad y ser percibidos y disfrutados por la sociedad en su conjunto. Para lograr las metas que las leyes se proponen es necesario que los Estados implementen acciones tendientes a corporizar las palabras contenidas en los documentos oficiales.

En la Provincia de Buenos Aires, en el nivel secundario, el proceso de formación comenzó a implementarse en junio de 2014 cuando se convocó a las instituciones educativas públicas y privadas a participar en las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral denominadas “Es parte de la vida, es parte de la escuela” dependientes del Ministerio Nacional de Educación a través de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y en el marco del Programa Nacional de la Educación Sexual Integral (estas jornadas se desarrollan en el siguiente apartado).

La ambiciosa y necesaria integralidad pretendida desde el título mismo de la ley habla de la transversalidad que la temática debe alcanzar en el entramado curricular. Pero la transversalidad se caracteriza por la complejidad para su implementación. En palabra de autores como Pujol y Sanmartí (citados en Cárdenas) trabajar en la transversalidad implica un cambio profundo acerca de las estrategias metodológicas y del papel que juegan los y las docentes en las aulas y cómo se reinterpretan así mismos.

Para que las reformas lleguen a las aulas el profesorado debe cambiar el foco ya no desde el método y discurso único y hegemónico sino hacia la construcción metodológica pensada desde el contexto escolar, y las necesidades y realidades del alumnado. (Gloria Edelstein, 2010; Nussbaum, 1996) Desde esta perspectiva el centro está puesto en el estudiantado como sujeto que aprende y donde el cuerpo docente opera como guía, coordinador y mediador de las situaciones de aprendizaje

1.4 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral

El documento que contiene los lineamientos curriculares, enmarcados dentro de la Ley Nacional 26150, fue puesto a discusión por el Consejo Federal de Educación el 17 de abril de 2008 por medio de la resolución 43/08, y también fue el Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución 45/08 del día 29 de mayo del mismo año, quien lo aprueba.

En este documento se incorpora el tratamiento de la educación sexual al curriculum escolar, planteando los propósitos formativos y los espacios transversales y específicos para la formación, y además se consignan los aprendizajes que aportan a la educación sexual integral los tres niveles del sistema educativo: inicial, primario y secundario. También contempla la formación del profesorado tanto en su etapa inicial como la necesidad de la formación permanente a lo largo de su actividad profesional.

Los criterios¹⁵ sobre los que se asientan los documentos curriculares son los siguientes:

- a. La promoción de la salud.*
- b. Un enfoque integral de la educación sexual.*
- c. La consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho.*
- d. La especial atención a la complejidad del hecho educativo.*

En relación al primero de los criterios, los lineamientos curriculares consideran a la salud como la confluencia de dimensiones biológicas, sociales, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales. Lo amplio de la concepción lleva a presumir que la perspectiva de género, si bien no está explicitada específicamente se ve contemplada en la idea de salud que sustenta.

En tanto el enfoque integral de la educación sexual entiende la sexualidad como la conjunción de *“aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”*¹⁶ ampliando de esta manera la definición expresada en la ley N° 26.150 de ESI con conceptos de la Organización Panamericana de la Salud donde se manifestó que la *“sexualidad se practica y expresa de múltiples maneras a través de lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”*¹⁷.

¹⁵ Lineamientos Curriculares. Resolución 43/08 pág. 6

¹⁶ Ley N° 26.150.

¹⁷ Organización Mundial de la Salud, Guatemala 2000.

Asumir la educación sexual de esta manera en las escuelas requiere de la presencia de un cuerpo docente capacitado en estas perspectivas. Docentes que puedan desprenderse y reflexionar sobre los propios prejuicios y creencias y que a su vez promuevan en su alumnado análisis y reflexiones tendientes a conseguir desarticular las actitudes discriminatorias que persisten en el ámbito educativo y de las que son víctimas muchos estudiantes y docentes.

En junio de 2014, en nuestro país, el Ministerio de Educación a nivel nacional a través de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa y en el Marco del Programa Nacional de la Educación Sexual Integral puso en marcha unas jornadas de formación destinada a la escuela secundaria denominada: “Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”.

A nivel jurisdiccional, en la Provincia de Buenos Aires, los encargados de implementar dichas jornadas con las instituciones escolares fueron la Dirección General de Cultura y Educación, la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La implementación se realizó por distrito para lo que las escuelas fueron distribuidas en grupos de aproximadamente 15 o 20 instituciones integrando a las escuelas de gestión pública y estatal.

Las jornadas se pensaron en tres encuentros, los dos primeros se desarrollaron en días consecutivos y con una duración de 8 horas cada uno donde los equipos capacitadores presentes en cada grupo desarrollaron actividades y entregaron los materiales específicos en ambos eventos.

Luego se planteó un período de 20 días en los que cada institución participante debía realizar un proyecto institucional con los materiales y conceptos trabajados en los encuentros. Dicho proyecto fue compartido en el tercer y último encuentro con las instituciones de cada grupo distrital.

A dichas jornadas, sólo estuvieron convocados 5 o 6 miembros de cada institución debiendo ser:

Un/a integrante del equipo directivo

Docente de la materia Construcción de Ciudadanía

Docente de la materia Salud y adolescencia

Un/a integrante del equipo de orientación escolar y/o un preceptor/a.

Y un/a docente de Educación Física

Se considera que el criterio de selección utilizado para convocar a integrantes de las instituciones escolares refuerza el pensamiento de algunos miembros del personal docente acerca de la creencia de que la ESI incumbe de manera selectiva al personal dentro las escuelas y en función de las temáticas trabajadas en determinadas disciplinas curriculares. Es más, el criterio de selección utilizado vendría a contradecir lo que los propios lineamientos expresan:

“El efectivo cumplimiento del conjunto de la leyes vigentes enunciadas en el presente documento requiere que el Estado defina políticas, diseñe acciones y propicie cambios en las dinámicas institucionales y en las percepciones e imaginarios, tanto de los actores sociales en general, de la comunidad educativa en particular y de los funcionarios/as que deben llevarlas a cabo.”¹⁸

En las dos primeras jornadas se distribuyó y trabajó sobre diversos materiales, a saber: los Lineamientos curriculares, cuadernos y láminas para la escuela secundaria y para la educación de jóvenes y adultos, la revista Educación Sexual Integral para charlar en familia, la Guía para el Desarrollo Institucional de la ESI, posters para las escuelas, un DVD con programas de Educar y la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones de Conflicto y vulneración de derechos en el escenario escolar.

Los proyectos de cada escuela debían incluir la participación de todas las áreas y docentes y pasar a formar parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Los lineamientos curriculares fueron aprobados en 2008 y recién en 2014 se implementaron las primeras acciones en las escuelas, a continuación se incluyen los comentarios de una de las personas entrevistadas cuando se le pregunta acerca de cuáles fueron las acciones del Estado frente a la ESI antes de las jornadas de 2014:

“hasta ese momento cuando surgía el problema se iba trabajando desde la asignatura Orientación Escolar a modo de asesoramiento, pero la ESI le dio formato y peso a ese trabajo” (personal equipo directivo de escuela secundaria, Pcia. Buenos Aires)

¹⁸ Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.2008

Para este miembro de la institución el tema de la sexualidad en la escuela es visto como un problema y no como parte constitutiva de la vida de las personas y sus modos de intervención dan cuenta del uso de una medicina como forma de solución y no como la inclusión de herramientas orientadas a la información la reflexión y el debate.

Al momento de preguntarle sobre cómo continúan las capacitaciones hoy a dos años de aquellas primeras jornadas responde:

“.....se habla todas las reuniones con los docentes, aunque este año no hubo ninguna...por lo que en cada momento arremeto con el tema para que sea un trabajo de unos pocos.....”

No es un error de tipeo lo consignado en el fragmento subrayado sino lo que se considera un acto fallido de la persona entrevistada. Su inconsciente le juega un mala pasada y a partir de lo dicho se interpreta que el tema ESI, en la institución que dirige, es un trabajo de unos pocos docentes que interpretan la formación ESI como parte de los derechos del estudiantado.

Además también dice que es un tema que presenta en cada jornada de capacitación y que “*arremete con el tema*” pero también comenta que este año (2016) no hubo ninguna jornada por lo que no pudo ponerse a debate y reflexión, de manera institucional, el tema de la ESI, de lo que se desprende que tampoco mantuvo encuentros de manera personal con diversos miembros del equipo docente.

A continuación se incluyen algunas apreciaciones relevadas de una charla informal en la sala del profesorado en oportunidad de conversar sobre la importancia de incluir la ESI de manera transversal en todas las asignaturas. El equipo docente pertenece a la misma institución donde trabaja el miembro del equipo directivo entrevistado y citado en párrafo anterior

“....lo único que faltaba que me tenga que ocupar de si son putos o no....”

“...es rubia no podes pedirle más...” Docente de la materia Economía de 5° y 6° año y de Trayecto profesional de 2° y 3°. Titulación de base: Contador Público Nacional UBA con Capacitación docente (45 años).

“...las chicas están cada vez más trolas...vienen con las polleras tan cortas y después si los pibes las tocan se quejan....ahora quieren que se incluya el sexo,

como tema, en todas las materias". Miembro de equipo de conducción - vicedirección. Titulación: Profesorado de Historia - ISFD.(49 años)

"...no es mi tema no me preparé para eso...que se ocupen los padres...." Docente de Historia 1º, 2º y 3º año. Titulación Licenciatura en Historia- UBA (35años).

Hoy, a dos años de la puesta en marcha de las jornadas, aquellos proyectos redactados, forman parte de los PEI de las escuelas pero son muy pocas las instituciones que realizan actividades en relación a la ESI y muy poco también el profesorado que incluye estos temas en sus planificaciones y/o clases.

Continúa la creencia, quizás reforzada por la convocatoria de las jornadas de 2014, que sólo deben ocuparse los miembros del equipo encargados de la materia Salud y Adolescencia, materia que se dicta en los cuartos años de la escuela secundaria, y el profesorado de Educación Física y Construcción Ciudadana ya que gran parte del imaginario colectivo docente consideran que sólo en estas materias se ponen en juego los temas relacionados con el cuerpo, los sentires, los prejuicios, los placeres y los actos de discriminación y exclusión

Los lineamiento curriculares incluyen en su redacción la importancia de que familias y escuelas compartan discursos y propongan jornadas de debate y reflexión a cargo de las instituciones educativas. La idea de realizar encuentros es muy buena pero la concreción de los mismos se dificulta porque los adultos responsables del alumnado tienen obligaciones laborales que no permiten materializar las jornadas. No es común observar escuelas que organicen fuera del horario escolar charlas y/o encuentros a los que puedan asistir miembros de las familias del alumnado. Esta particularidad debería ser contemplada por el Estado generando condiciones para que efectivamente se puedan hacerse efectivas las acciones previstas desde la redacción de los documentos curriculares.

Los lineamientos curriculares también hacen mención a la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre la imagen corporal y los roles sociales estereotipados. El mismo Estado es el que no pareciera controlar y actuar en consonancia, sobre las imágenes y contenidos volcados en los medios de comunicación en programas y publicidades. Tampoco parecería que se realizara un control en clave de géneros sobre

los libros y materiales que las editoriales ofrecen en el mercado, destinados al alumnado de la escuela media.

La idea no es prohibir materiales sino organizar eventos, jornadas y publicidades radiales y televisivas, entre otras tantas estrategias, que promuevan la lectura, la reflexión y el análisis crítico de lo que la realidad nos presenta a diario.

Los lineamientos curriculares que se analizan en este apartado también incluyen especificaciones para cada nivel y áreas de conocimiento.

“Con relación al nivel secundario se sugiere la adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo. Para el resto de los años del nivel se ofrecen dos posibilidades: continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos y otros más puntuales en talleres u otros espacios de definición institucional. De decidirse por esta forma de desarrollo curricular de la ESI, es deseable que los contenidos sugeridos para las distintas áreas del segundo ciclo de la escuela secundaria sean tenidos en cuenta y reagrupados en el espacio específico que se genere (talleres, nueva asignatura, incorporación de contenidos a otra asignatura existente). Cabe nuevamente aclarar que esta opción no debe implicar el abandono del tratamiento de la temática en las distintas asignaturas”

Lineamientos Curriculares.

Las indicaciones curriculares se realizan en torno a áreas de conocimiento que engloban las distintas materias de ambos ciclos de la escuela secundaria. Para el primer ciclo las áreas son las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales-Educación para la Salud, Formación Ética y Ciudadana-Derecho, Lengua y Literatura, Matemática, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. Para el segundo ciclo a los campos disciplinares anteriores se suma Humanidades, Filosofía y Psicología.

En cuanto a la formación docente inicial los Lineamientos Curriculares identifican a la escuela como *“...el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños, niñas y jóvenes en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integra...”* cabe recordar que este documento fue

promulgado en 2008 y las únicas jornadas institucionales desarrolladas hasta el momento datan del mes junio de 2014.

Las propuestas que la presente normativa prevé para la formación continua resultarían muy amplias y adecuadas por supuesto siempre y cuando se implementen. Dicha formación en servicio está pensada en torno a cuatro ejes estratégicos: los ciclos de formación y desarrollo profesional, la formación centrada en la escuela, la creación de redes de equipos docentes y la posibilidad de que el cuerpo docente acceda a la realización de postítulos específicos con una duración mayor que los ciclo formativos.

1.5 Ley 26.743 Identidad de Género.

Esta ley establece el derecho a la identidad de género de las personas, fue sancionada el 9 de mayo de 2012 y promulgada el 23 de mayo del mismo año.

En su art 2º define a la identidad de género como “...*la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales*”.

A partir de la lectura crítica de la definición de identidad de género citada en el párrafo anterior se desprende una contradicción quedado en evidencia las creencias y prejuicios de los miembros del poder legislativo involucrado en la redacción de la normativa.

Si se considera que la identidad de género *puede corresponderse o no* con el sexo al momento del nacimiento, se desprende que, los redactores de la ley, consideran que a cada sexo le corresponde una única identidad independientemente de si las personas la adoptan o no, retomando la impronta biologicista de la identidad de género. Por lo ante dicho las personas tendrían la posibilidad de elegir entre la identidad “*correcta relacionada con lo natural*” que sería la que se corresponde con el sexo biológico o ir “*contra natura*”. Este discurso contradictorio consolida jurídicamente la concepción binaria hombre – mujer que aparenta querer revertir.

Esta ley contempla también que las personas “... *podrán solicitar la rectificación registral del sexo, y el cambio de nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género autopercebida.*”(Art. 4º) como así también la confidencialidad de

sus decisiones (Art. 9º) y el derecho al libre desarrollo personal (Art. 11º) que garantice el goce de su salud integral (Art. 1º).

1.6 Ley 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales

Esta ley fue sancionada el 11 de marzo del año 2009, promulgada el 1 de abril y publicada en el Boletín Oficial el 14 de abril del mismo año.

De esta ley sólo se va a contemplar en este trabajo un artículo, dado a que aporta a la fundamentación de lo dicho en el apartado anterior. Continuando con el análisis crítico del discurso contenido en las leyes, el Art. 5 inc. 5 establece que la violencia simbólica es “... *la que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales...*” considerando este inciso, la ley 26743 de Identidad de Género estaría ejerciendo violencia simbólica ya que desde la lectura del artículo 2º puede inferirse que las personas encargadas de la redacción consideran que a cada uno de los sexos asignados al nacer se corresponde un género determinado.

2 Discursos docentes - Entrevistas

En este apartado se incluyen las voces de miembros del cuerpo docente, estas permiten identificar las creencias manifiestas en sus discursos y recuperar las visiones y prejuicios con los que muchas veces emiten juicios de valor sobre su alumnado. Por razones de privacidad se identificarán a las personas entrevistadas letras que no se corresponden con las iniciales de sus nombres reales.

2.1 La voz de la docente A (DA)

Tiene 56 años y es profesora de Ciencias Naturales, cursó sus estudios en un Instituto de Formación Docente de, la provincia de Buenos Aires y cuenta con 27 años frente al curso. Fue una de las docentes seleccionadas para realizar la capacitación ESI en su escuela y, si bien aclara que fue muy interesante compartir experiencias en las dos jornadas del encuentro, reconoce que queda mucho por hacer y lamenta que desde 2014

no haya vuelto a tratarse el tema en otras jornadas. Incluso manifiesta que *“el trabajo final había que presentarlo en la tercer jornada y debía ser consensuado institucionalmente y en mi escuela jamás nos reunimos para pensarlo, muchos compañeros no quieren saber nada de hacerse cargo del tema”*. DA se autoproclama muy comprometida con la construcción de las identidades del estudiantado.

Durante la entrevista DA hace mención en varias oportunidades que trabajar las cuestiones de género implica revisar las propias maneras de pensar y asiente que *“es muy difícil mirar para adentro”*.

DA relata que en oportunidad de encontrarse en las jornadas ESI un compañero de grupo de otro establecimiento relató que *“un chico que se manifestó travesti y que incluso contó que se vestía como mujer era aceptado mejor por las nenas que por los varones que lo molestaban pero que el problema vino cuando el chico quiso entrar al baño de las nenas y estas no lo dejaron argumentando que tenía pene. Este alumno no quería entrar al baño de los varones porque los compañeros lo habían amenazado y el caso se resolvió cuando los profesores tuvieron que ofrecerle su baño, pero por lo que contó a muchos profes no les gustó la idea y al final el pobre pibe se tuvo que ir de la escuela”*. Durante la entrevista y mientras contaba esta anécdota se mostró muy molesta con las actitudes que el estudiantado tenía para con este compañero que había decidido vestir como mujer, pero su actitud corporal y el tono de su voz cambió al contar lo relacionado con el profesorado. En esos momentos parecía dudar sobre su propia postura ya que no veía de buen tino que el profesorado tuviera que prestarle las instalaciones de los sanitarios.

Cuando se la consulta sobre cómo influyen las vivencias en la escuela en la construcción de la identidad del estudiantado, DA dice *“los chicos se van formando y al compartir en la escuela con sus compañeros se va forjando su identidad”*.

De los dichos de DA se desprende que parecería considerar que en la construcción de la identidad de los estudiantes son las relaciones entre el propio alumnado las que impactan y moldean sus subjetividades. De esta manera quedan invisibilizados los efectos de la interacción del alumnado con otras personas con las que comparten vivencias en el espacio escolar, docentes, miembros de preceptoría y maestranza, entre otras. De esta manera se avalan los propios dichos de DA citados unas líneas más arriba donde ella misma manifestó que *“es muy difícil mirar para adentro”*

2.2 La voz de la preceptora B (PB)

La preceptora B tiene 53 años y tiene una antigüedad en el cargo de 31 años. Se presenta como una persona que sabe adaptarse a los cambios ya que desde que empezó a trabajar en la escuela las cosas cambiaron mucho. Cuando se solicita que amplíe qué cosas fueron las que cambiaron, PB comenta: *“los padres no se ocupan de los chicos” ... “la educación viene de la casa, la escuela se ocupa de otras cosas” ... “ahora se pide que la escuela haga lo que los padres no hacen”*.

Cuando se le pregunta por la formación ESI, PB responde *“mirá en cuarto tenemos un profesor de Salud y Adolescencia que se la pasa hablando de la homosexualidad y yo ya le dije a los directivos que le digan que no hable tanto del tema porque uno de los nenes parece que está en duda y cuando terminan las clases se queda angustiado”*.

PB carga la duda sobre la elección del alumno, como si no pudiera dudarse, por lo que se desprende que considera que cada persona trae asignado un sexo biológico con su género correspondiente y por lo tanto, cualquier cambio es sinónimos de anomalía.

Además PB agrega: *“vos viste que en cuarto año se produce un quiebre en los chicos porque en quinto o sexto ya está, ya no puedes hacer nada. Yo creo que todavía lo podemos recuperar”*. PB utiliza la palabra recuperar como sinónimo de rescatar, de salvar al alumno de la homosexualidad como si fuera una enfermedad o una desgracia de la que si alguien desde afuera no lo ayuda no podrá recuperarse o salvarse. Además aclara que le parece que *“todavía no se inició”* haciendo alusión al acto sexual que parecería ser el límite entre la salvación y la condena. Pero también es PB la que cuando se refiere al profesor en cuestión acota *“yo veo que en las clases cuando los chicos empiezan a debatir, él no se mete y no ordena. Hay cuatro o cinco chicos que dicen que a los putos (se avergüenza al decir la palabra) hay que matarlos y él no hace nada no los para”*. Si bien de sus dichos se desprende que considera que la homosexualidad es una enfermedad o desviación que puede curarse, interpreta que los adultos deben actuar ante las agresiones y moderar las participaciones de sus estudiantes promoviendo la reflexión. Incluso comenta que muchas chicas y chicos *“cuentan en la escuela a los preceptores las cosas que tal vez no le cuentan a los padres, nosotros somos como sus referentes, por eso tenemos que estar atentos. En ese mismo curso una nena el año pasado tuvo un bebé y este profesor, ... en una clase dijo que tener hijos tan joven es un error que se paga toda la vida. Te imaginas la nena estaba re mal y en el recreo me vino a contar y se puso a llorar. Él no puede decir esas cosas”*.

Si bien esta preceptora considera que las identidades se juegan entre lo femenino y masculino y que son biológicamente determinadas, por otro lado interpreta que el profesorado es un referente importante dentro de la institución escolar y tiene que escuchar y contener a sus estudiantes. También menciona que el docente al que hace referencia es profesor de Ciencias Naturales y hace muchos años, asegura que más de 15, es docente y que no fue de los convocados a las jornadas de la ESI de 2014.

El Diseño curricular de la materia Salud y Adolescencia propone, desde su redacción, que *“los (las) ¹⁹ docentes participen y co-construyan con los y (las) jóvenes ritos que hagan marca”²⁰*, habría que preguntarse qué clase de marca deja este docente en sus estudiantes. Pero la intención no es señalar, como único responsable al cuerpo docente sino interpelar a la formación tanto inicial como continua recibida, en la que no se les ha guiado hacia la reflexión acerca del impacto que las prácticas y discursos áulicos diarios ejercen sobre las identidades de quienes comparten las aulas.

Cabe aclarar que en la redacción del diseño curricular se utiliza desde el punto de vista lingüístico la visión androcéntrica, utilizando el masculino como genérico. Tampoco aclara qué tipo de marcas debería dejar, porque nadie duda a estas alturas que la institución escolar deja huellas y señales indelebles en las personas que la habitan, el problema es que deberíamos reflexionar seriamente sobre cuáles y que efectos generan dichas marcas.

3 No docentes de formación pero docentes de profesión.

En este apartado se incluyen las voces de profesionales de diversas disciplinas que como primer profesión no eligieron ser parte del sistema educativo, pero que con el correr del tiempo fueron, algunas veces por elección y otras por necesidad u algún tipo de obligación, eligiendo la docencia como actividad laboral.

Con el ingreso masivo de los jóvenes a la escuela secundaria se hizo necesario incorporar al cuerpo docente a profesionales de diversas disciplinas que vieron la actividad docente como una oportunidad laboral. Estos profesionales, devenidos hoy en docentes, no fueron capacitados desde el comienzo en cuestiones pedagógicas, didácticas, epistemológicas, psicológicas y filosóficas; sino que fueron seleccionados por sus conocimientos en distintas áreas de incumbencia: abogacía, ingeniería,

¹⁹ El artículo (las) fue incluido por la autora de esta tesis

²⁰ Diseño Curricular Salud y Adolescencia, 2010, pág. 6.

arquitectura, economía, medicina y enfermería, entre otras tantas disciplinas, para cubrir los cargos en las escuelas medias.

En la actualidad se han implementado capacitaciones pedagógicas, pero esto no ha podido resolver la problemática.

La autora de esta tesis es profesora de escuela media y docente de los tramos de formación pedagógica destinados a los profesionales que trabajan en escuela secundaria. En las clases observo que no es suficiente informar al profesorado sobre las reglamentaciones existentes, porque en las aulas cada uno pone en juego sus propios prejuicios, convicciones y estereotipos.

Si, realmente, la intención política es que las escuelas sean espacios donde se produzcan aprendizajes significativos para los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI es indispensable replantear la formación continua y la construcción del rol docente.

Esta capacitación de tan sólo tres cuatrimestres, resuelve temas administrativos ya que permite al profesorado en ejercicio conservar sus puestos de trabajo alcanzando de esta manera las posibilidades de titularización que asegura la estabilidad en el cargo.

Para garantizar una educación de calidad que contemple, entre otras cosas, la educación sexual integral y la comprensión del ámbito escolar como sustrato donde se forman y transforman a diario las subjetividades de niños, niñas y jóvenes es necesaria una sólida voluntad política.

4 Investigación en números - COCTS

En este apartado se incluyen datos que se consideran relevantes para fundamentar las posiciones en relación al género que docentes y alumnado ponen en juego a diario en la interacción que se produce en los salones de clase.

Las actitudes que el profesorado transmite diariamente en la práctica de su profesión tanto de manera consciente como inconsciente, en relación al género, están estrechamente ligadas con la propia formación sesgada con la que se constituyeron ellos mismos y que hoy forma parte de su capital cultural (Bourdieu, 2000).

Las cifras que se analizan surgieron de la investigación PIEARCTS, cuyo objetivo fue conocer el estado de la alfabetización científica del profesorado y estudiantado del sistema educativo, a través de la evaluación de sus creencias y actitudes. Las cuestiones relevadas en esta tesis son las relacionadas con los temas: Infrarrepresentación de las

Mujeres y Efectos de Género que figuran, dentro de los cuestionarios aplicados, bajo la siguiente numeración: 60511, 60521, 60531,60611.

La especialista en temas de géneros Marina Subirats (2006, p. 229) expresa que «*el camino que está llevando a las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos, se inicia siempre en el paso por el sistema educativo...*»; dicho esto, una de las demandas que se hace al mismo está relacionada con la capacidad real que éste tiene de ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades (Freire, 2004).

Los cuestionarios fueron aplicados en dos escuelas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires, una del partido de Quilmes y la otra del partido de Avellaneda. Ambos distritos forman parte del primer cordón de municipios que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las deducciones obtenidas se desprenden del análisis de los índices correspondientes a las puntuaciones que las personas participantes asignaron a las frases que componen el formulario COCTS.

Las opciones de las cuestiones que se presentan y analizan a continuación fueron clasificadas como adecuadas, plausibles e ingenuas en función a las opiniones de las personas expertas consultadas para la construcción del cuestionario. Las frases adecuadas expresan creencias apropiadas desde la perspectiva de los conocimientos de historia, filosofía y sociología de la ciencia y la tecnología. Por su parte las frases ingenuas contienen creencias consideradas inadecuadas. Los índices se analizan según la tabla 3 incluida en el capítulo de metodología.

4.1 Cuestión 60511

Hoy día hay muchas más mujeres científicas de las que solía haber. Esto originará diferencias en los descubrimientos científicos que se hagan; los descubrimientos realizados por mujeres tenderán a ser diferentes que los hechos por los hombres.

NO hay diferencias entre científicos y científicas en los descubrimientos que hacen:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| A porque cualquier buen científico hará el mismo descubrimiento que otro buen científico | P |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| B porque científicos y científicas tienen la misma formación. | P |
| C porque por encima de todo los hombres y las mujeres son igual de inteligentes. | P |
| D porque hombres y mujeres son iguales en términos de lo que quieren descubrir en ciencia. | P |
| E porque los fines de la investigación científica se establecen además a partir de las demandas de otros científicos. | P |
| F porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos. | P |
| G porque cualquier diferencia en sus descubrimientos son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer. | A |
| H Las mujeres realizarían descubrimientos algo diferentes porque por naturaleza o educación las mujeres tienen diferentes valores, opiniones, perspectivas o características (tales como sensibilidad hacia las consecuencias). | P |
| I Los hombres realizarían descubrimientos algo diferentes porque, los hombres son mejores que las mujeres en ciencia. | I |
| J Las mujeres probablemente realizarían descubrimientos algo mejores que los hombres, porque las mujeres son generalmente mejores que los hombres en algunas cosas como el instinto y la memoria. | I |

La frase G es adecuada y expresa que cualquier diferencia en la manera de hacer ciencia entre hombres y mujeres se debe a las diferencias individuales de cada uno. Lo esperable sería que las frases adecuadas obtuviera un alto índice dado que esto indicaría el acuerdo del público encuestado. Las mujeres de primer año del nivel medio alcanzaron los índices más altos y a medida que se avanza en el paso por la escuela media el índice aumenta. Por su parte los varones de primer año muestran un bajo acuerdo con la frase y los valores de los estudiantes varones de 5° y 6° decrecen por lo que aumenta el desacuerdo con lo que expresa la frase (Gráfico 1).

De los datos podría inferirse que la escuela media ofrece distintas condiciones de aprendizaje para ambos colectivos y los varones parecen no atribuir la diferencia a la existencia de diferencias individuales. Además la escuela no estaría ayudando a los varones a deconstruir, sino más a bien a reforzar, la visión androcéntrica que adhiere a la idea de la superioridad intelectual de los hombres sobre las mujeres.

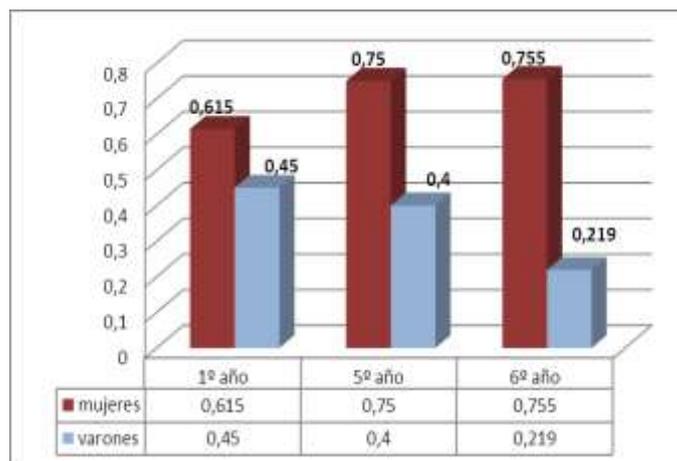


Gráfico 1: cuestión 60511, frase G (Adecuada)

La frase I clasificada por los expertos como inadecuada sostiene que la diferencia en la manera de trabajar en ciencias radica en que los hombres son mejores que las mujeres. Los valores presentados por las niñas de primer año muestran un total desacuerdo con la frase no así sus pares varones que ingresan a la escuela media creyendo que son mejores que las mujeres y en ellos, esta creencia parecería agudizarse hacia quinto año para luego presentar una mejora hacia 6º año, (Gráfico 2). Estos datos refuerzan el análisis surgido de la frase anterior.

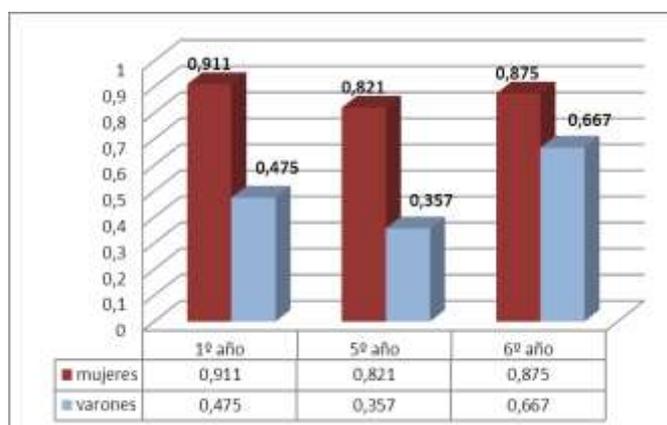


Gráfico 2: cuestión 60511, frase I (inadecuada)

La Frase J de la cuestión 60511, clasificada como ingenua, expresa que: “las mujeres probablemente realizarían descubrimientos algo mejores que los hombres, porque las mujeres son generalmente mejores que los hombres en algunas cosas como el instinto y la memoria”

El instinto y las formas de memorización simples, son dos de los Procesos Psicológicos Elementales que según la Teoría Socio-histórica de Vigotsky son los que compartimos los seres humanos y los animales, “*como se recordará los Procesos Psicológicos Elementales, regulados por mecanismos biológicos o ligados a la línea de desarrollo natural serían compartidos con otras especies*” (Baquero, 2009:37).

Los valores alcanzados por las respuestas de las niñas de primer año de la escuela media arrojan un índice de 0,661, este valor estaría indicando un bajo acuerdo con la frase inadecuada, en cambio para la misma frase las alumnas de 5° y 6° alcanzan valores de 0,25 y 0,275 respectivamente. Estos índices permiten pensar cómo la escuela media parecería estar creando condiciones que alientan, en las estudiantes, la idea de la supuesta superioridad masculina (Gráfico 3)

Los valores de los grupos de varones (misma frase) parecieran mostrar cómo la escuela ejerce diferentes efectos sobre el alumnado sean estas mujeres o varones.

Los estudiantes varones de primer año presentan un grado de acuerdo alto con la frase en el inicio de su formación secundaria, y a medida que avanzan en el nivel muestran aumentos en los índices lo que para una frase inadecuada se traduce en mejoras significativas hacia la idea de la igualdad entre varones y mujeres 0,25; 0,708; 0,778 (valores alcanzados por los estudiantes varones de 1°, 5° y 6° año respectivamente).

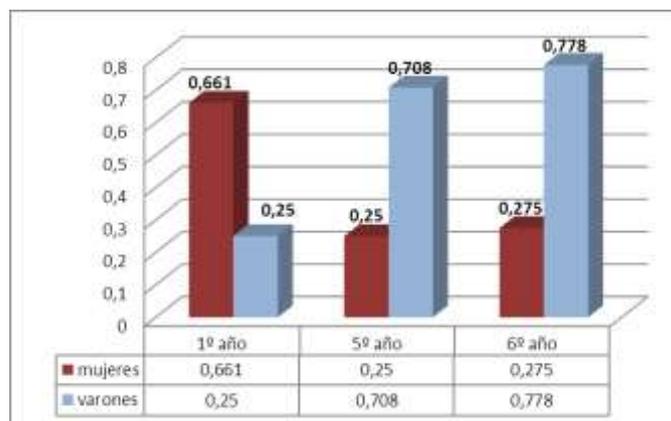


Gráfico 3: cuestion 60511, frase J (inadecuada)

4.2 Cuestión 60521

Esta pregunta plantea

Trabajando en ciencia o tecnología, una buena científica mujer realizaría el trabajo básicamente de la misma manera que un buen científico hombre.

NO hay diferencias entre científicos y científicas en la manera que hacen ciencia:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| A. porque todos los buenos científicos realizan el trabajo de la misma manera. | P |
| B. porque los científicos y las científicas tienen la misma formación. | P |
| C. porque por encima de todos los hombres y las mujeres son igual de inteligentes. | P |
| D. porque los hombres y las mujeres son iguales en términos de los que se necesita para ser un buen científico. | A |
| E. porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos. | P |
| F. porque cualquier diferencia en la manera que los científicos trabajan en ciencia son debidas a las diferencias individuales. Tales diferencias no tienen nada que ver con ser hombre o mujer. | A |
| G. Las mujeres trabajarían en ciencia de manera algo diferente, porque por naturaleza o educación las mujeres tienen diferentes valores, opiniones, perspectivas o características (tales como la paciencia). | I |
| H. Los hombres trabajarían en ciencia de manera algo diferente, porque los hombres trabajan en ciencia mejor que las mujeres. | I |
| I. Las mujeres probablemente trabajarían en ciencia algo mejor que los hombres, porque las mujeres deben trabajar más duro en orden a competir en un campo como la ciencia dominado por los hombres. | P |

En esta cuestión los datos relevantes se presentan en la frase H que fue clasificada como ingenua por lo tanto inadecuada. Esta frase expresa que los varones trabajan en ciencias de manera diferente porque ellos son mejores que las mujeres. En esta frase las niñas de 1º año presentan un marcado desacuerdo no así los varones de la misma edad, casi idéntica situación se presenta en las y los alumnos de sexto año, ya que por los valores puede inferirse que no han logrado revertir la creencia aun después de haber atravesado toda su formación secundaria (Gráfico 4).

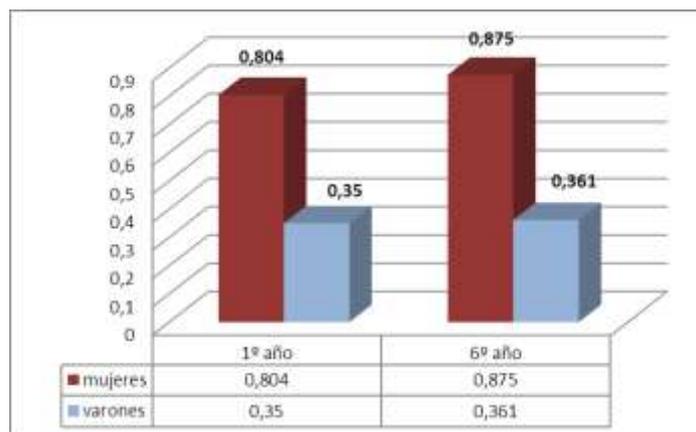


Gráfico 4: cuestión 60521, frase H (inadecuada)

4.3 Cuestión 60531

Según la redacción la cuestión manifiesta que:

Los científicos hombres se concentran sólo en el razonamiento objetivo (los hechos que apoyan una idea). Las mujeres científicas TAMBIÉN prestan atención a los valores humanos y sentimientos subjetivos (personales).

NO hay diferencias entre los científicos y las científicas:

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| A. porque no hay lugar para los valores humanos y sentimientos subjetivos en el laboratorio y en la ciencia. | I |
| B. porque se necesita inteligencia para prestar atención a los valores humanos y sentimientos subjetivos. La inteligencia no tiene nada que ver con ser hombre o mujer. | P |
| C. porque es la formación del científico la que hace que se preste más atención a los hechos y el razonamiento objetivo que a los valores humanos y sentimientos subjetivos. | P |
| D. porque es la personalidad individual la que hace que se preste más atención a los hechos y el razonamiento objetivo que a los valores humanos y sentimientos subjetivos. | P |
| E. porque cuando están en el laboratorio, los buenos científicos prestan atención a ambas cosas: los hechos y el razonamiento objetivo y los valores humanos y sentimientos subjetivos. | P |
| F. porque los científicos y las científicas son iguales. Los hombres son tan sensibles a los valores humanos y sentimientos subjetivos como las mujeres son | A |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| tan capaces como los hombres de razonar objetivamente con los hechos. | |
| G. porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos. | P |
| H. Las científicas, probablemente, tienen más en consideración los valores humanos y sentimientos subjetivos en la investigación. | I |

La frase F de la cuestión 60531 es adecuada y expresa que “no hay diferencia entre los científicos y las científicas porque ambos son iguales. Los hombres son tan sensibles a los valores humanos y sentimientos subjetivos, como las mujeres son tan capaces como los hombres de razonar objetivamente con los hechos”.

Los valores obtenidos, en esta frase, por el estudiantado del último año de la escuela media es el siguiente: mujeres 0,325 y varones 0,406 mostrando una adhesión media, de ambos colectivos, a lo expresado por la frase.

Pero si nuevamente comparamos los valores alcanzados por las niñas de 1° y 6°, para la misma frase y cuestión, (0,607 y 0,325 alumnas mujeres 1° y 6° respectivamente, Gráfico 5) vuelve a surgir el mismo perturbador cuestionamiento ¿cuál es la influencia de la institución escolar en la formación y consolidación de estereotipos androcéntricos? Resulta preocupante como los valores alcanzados por las respuestas de las estudiantes de primer año son más alentadores que los alcanzados por las alumnas de 6° que ya han transitado casi todo el nivel medio, por lo antedicho puede inferirse que la situación lejos de mejorar empeora.

Los datos nos colocan ante una realidad que debería preocuparnos y mucho, ya que el estudiantado de 1° año ofrece respuestas menos sesgadas que sus pares de los grados superiores. Estos resultados parecen reforzar la teoría manifestada por críticos como Pierre Bourdieu, quien afirmó que la escuela y el Estado que la sostiene profundizan y refuerzan identidades estereotipadas en detrimento del género femenino. (Bourdieu, 2011). Recuperando las palabras de Subirats se propone pensar a la escuela como el espacio por el que todas las personas obligatoriamente deben pasar varios años de su infancia y adolescencia y, donde deberían considerarse acciones tendientes a mejorar los posicionamientos a futuro de las mujeres, por eso resulta fundamental aunar esfuerzos para mejorar las condiciones de visibilización y reflexión de los sesgos de género en la escuela media.

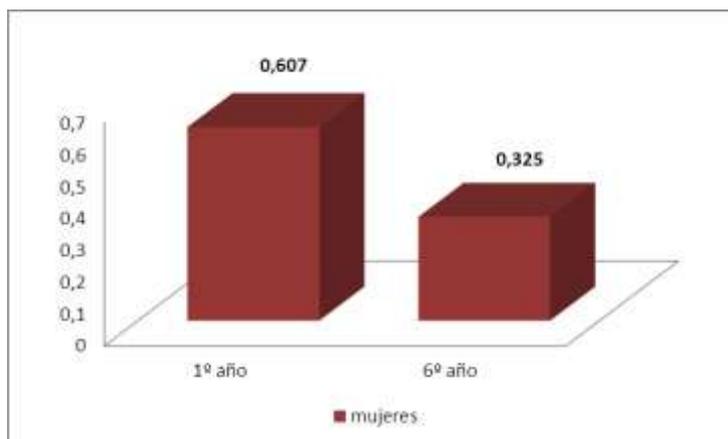


Gráfico 5, cuestión 60531, frase F (adecuada)

4.4 Cuestión 60611

Desde su redacción la cuestión ofrece que:

Hoy día, en nuestro país, hay muchos más científicos que científicas. La PRINCIPAL razón de esto es:

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| A. los hombres son más fuertes, rápidos, brillantes y mejores en concentrarse en sus estudios. | I |
| B. los hombres parecen tener más capacidad científica que las mujeres; éstas pueden sobresalir en otros campos. | I |
| C. los hombres están más interesados en la ciencia que las mujeres. | I |
| D. el estereotipo tradicional existente en la sociedad ha sido que los hombres son más listos y dominantes mientras que las mujeres son más débiles y menos lógicas. Este prejuicio ha causado que más hombres lleguen a ser científicos, aunque las mujeres son tan capaces en ciencia como los hombres. | A |
| E. las escuelas no han hecho lo suficiente para animar a las mujeres a elegir cursos de ciencias. Las mujeres son tan capaces como los hombres en ciencia. | A |
| F. hasta hace poco, se pensaba que la ciencia era una vocación de hombres y se esperaba que la mayoría de las mujeres trabajasen en casa o en trabajos tradicionales; por tanto, la imagen pública del científico ha desanimado a las mujeres, mientras ha animado más a los hombres para hacerse científicos... Pero esto está cambiando hoy día: la ciencia se está convirtiendo en una vocación de mujeres y se espera que éstas trabajen en ciencia más y más. | A |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| G. las mujeres han sido desanimadas o no se les ha permitido entrar en el campo científico. Las mujeres están tan interesadas por la ciencia y son tan capaces como los hombres; pero los científicos establecidos (que son hombres) tienden a desanimar o intimidar a las posibles científicas. | A |
| H. NO existen razones para tener más científicos que científicas. Ambos son igualmente capaces de ser buenos en ciencia y hoy día las oportunidades son similares. | P |

La frase G de la cuestión 60611, clasificada como adecuada expresa que “las mujeres aunque son tan capaces como los hombres han sido desanimadas, por ellos, a participar en ciencias”. Se selecciona esta frase para el análisis ya que concentra lo expresado también por las frases D, E, F de la misma cuestión.

El valor arrojado por las alumnas de primer año fue 0,268 y el de sus pares varones fue de 0.25, mostrando ambos colectivos un leve acuerdo con lo expresado con la frase. Ahora bien las mujeres que cursan su sexto año presentan, para la misma frase, un panorama desalentador ya que al estar próximas a elegir su futura profesión y/o carrera universitaria no se ven animadas a revertir la situación y a participar en las ciencias por lo que el recorrido por la escuela media no ha servido cambiar su situación. (Grafico 6)

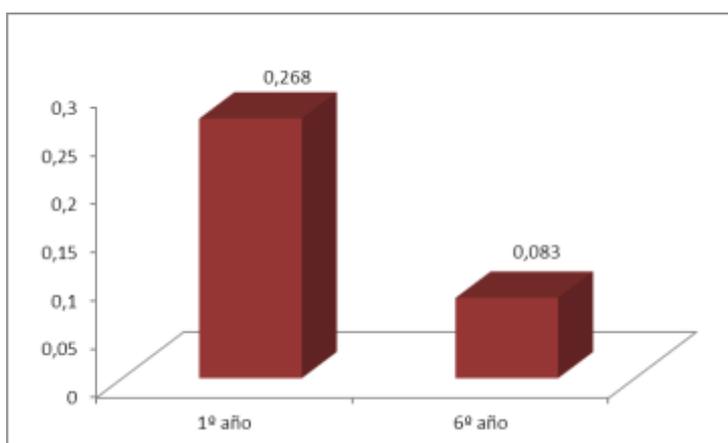


Grafico 6, cuestión 606011, frase G (adecuada)

En la misma cuestión para la frase C, clasificada como ingenua, que expresa que “hoy en día, en nuestro país, hay muchos más científicos que científicas y que la PRINCIPAL razón de esto es que los hombres están más interesados en la ciencia que las mujeres” en

1º año son los varones quienes presentan un mayor acuerdo (0.339 y -0.167 mujeres y varones respectivamente.). Son los estudiantes varones quienes, al comienzo de la escuela secundaria, presentan mayor acuerdo con la frase creyendo que son los hombres los más interesados con la ciencia como si esto fuera un rasgo natural y no una construcción social.

Para la misma frase pero en sexto las cifras son (0.028 y 0.222 mujeres y varones respectivamente) dejando ver un estancamiento que a los ojos de algunos optimistas podría leerse como una leve mejora, casi despreciable, si pensamos que pasaron cinco años de formación dentro del nivel medio.

5 Resistencias

A continuación se incluyen algunas acciones interpretadas como resistencias que fueron llevadas a cabo por estudiantes de la institución a la que pertenecen las voces del profesorado incluidas en este trabajo.

El colegio cuenta con un Centro de Estudiantes que se encuentra formado en su mayoría por alumnas al igual que su comisión directiva. Durante el año el Centro ha organizado en el mes de agosto, unas Jornadas de Género de una semana de duración y que consistieron en abordar conceptos como la igualdad de oportunidades, la perspectiva de género y la violencia de género a partir de lecturas alusivas y actividades de cine debates sobre la temática. En el transcurso de estas jornadas también se dio lugar al arte y el estudiantado pudo escribir y pintar durante los recreos, banderas y consignas en las que expresaron sus ideas. La participación en estas actividades estuvo liderada por las alumnas de los distintos años quienes participaron muy a gusto, por su parte algunos varones dejaron también tímidamente sus impresiones. Estas jornadas recibieron el apoyo de algunas pocas profesoras, tres para precisar los datos.

El equipo directivo de la escuela siempre se mostró abierto a las actividades del centro de Estudiantes aunque por esto recibió por parte de un grupo de docentes mujeres la acusación de “Fomentar a la homosexualidad en particular al lesbianismo”, una muestra más de la dificultad de pensar en la existencia de otros colectivos y en la multiplicidad de identidades.

El mismo centro de estudiantes se organizó y convocó al alumnado a participar de las movilizaciones en torno a la consigna “Ni una menos” y en las marchas por el boleto estudiantil.

Otro gesto interpretado como resistencia fue el reclamo que realizó una alumna cuando, en oportunidad de desarrollarse la Evaluación de Aprendizajes en el marco del operativo APRENDER en octubre de este año, el formulario que debían completar ofrecía dos opciones, varón o mujer junto a los datos de identificación y la alumna manifestó no sentirse identificada con ninguna de las opciones y el reclamo era que el formulario no contemplaba ingresar otro dato.

6 Después del Cierre. ¡Paren las rotativas!

Unos días antes del cierre de este trabajo y ya cuando sólo faltaba ajustar el formato y los agradecimientos llegó a la escuela donde trabajo un material proveniente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. El sobre contenía tres revistas iguales que servirían como material de análisis y debate para las jornadas del 25 de noviembre. Ese día es el último al que asiste el estudiantado que no registra asignaturas pendientes. La temática prevista, para la jornada de ese último día de clase, es nada más y nada menos que “Educación Sexual Integral”.

Es indignante ver cómo se reservó para el último día un tema que desde la legislación es presentado como de vital importancia. Esto es una lamentable muestra de cómo los discursos, inclusivos y orientados hacia la visibilización de cómo se produce la construcción de la perspectiva de género en el ámbito escolar, no se condicen con las prácticas.

Pero había más sorpresas encerradas en esa entrega postal. La revista recibida está fechada el 25/06/2015 y fue elaborada por la gestión de gobierno anterior. Queda a descubierto la doble intención de No incluir la ESI en el ámbito escolar, por un lado, la gestión anterior si bien imprimió el material nunca lo distribuyó y, por otro el gobierno actual organiza las únicas jornadas relacionadas con la temática ESI para el último día de clase.

Este material recibido en las escuelas, por cuestiones de tiempo no puede ser analizado en profundidad en este trabajo, pero se incluye un comentario que abre nuevos interrogantes. El material en cuestión se titula “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género”, y en su página 5 nos ofrece el siguiente título ¿De qué hablamos cuando hablamos de violencia de género?

En el desarrollo del artículo, unos renglones más abajo, puede leerse la siguiente frase
“*La violencia machista puede ir desde el acoso callejero hasta el abuso sexual explícito*”.

Desde esta mirada la palabra género queda asociada como sinónimos de la palabra mujer y además de no contemplar las tensiones actuales que rechazan a la concepción "victimista" de la mujer. (Bonder, 1998).

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

A la hora de enfrentar las clases el profesorado imparte no sólo los contenidos disciplinares, consignados en el curriculum prescripto sino que simultáneamente corporiza y transmite valores como la sensibilidad, el respeto, la atención o también, todo lo contrario. La elección del lenguaje verbal y corporal que utiliza el cuerpo docente debería ser reflexionado antes de ser puesto en escena, ya que a través de la observación, de la repetición de los comportamientos, de la utilización de lenguajes, de la legitimación de las costumbres, de los textos que se leen, de las normas que se cumplen, de las contradicciones que se viven y de las creencias que se asumen, el estudiantado asimila formas de ser y hacer propias de la intensa impronta cultural institucional recibida.

Los significados que cada uno(a) atribuye a las cosas, sujetos y/o situaciones constituyen y consolidan nuestras representaciones sociales y dicha construcción se realiza en el transcurso de la existencia misma a través de múltiples formas asimilándose desde el momento mismo del nacimiento. El profesorado utiliza las prácticas de evaluación de los contenidos como herramienta para sostener las decisiones que toman en cuanto a su alumnado en relación de los aprendizajes que integran el curriculum prescripto, sin embargo, no evalúan ni perciben los efectos que el curriculum oculto ejerce sobre sus estudiantes, confiriéndole de esta manera una eficacia poderosa que actúa dentro del campo de lo no consciente imposibilitando visibilizar críticamente los efectos y, por ende defenderse de sus perversiones. Este sesgo de género se plasma de manera inconsciente a través de las acciones que muchas veces se pone en contradicción con lo que el propio profesorado manifiesta a través de sus ideas conscientes (Altabbe Vicario, 2006:181)

Si en la escuela se actuaran los valores, los y las estudiantes inmersos en ellos también los aprenderán y vivirán En palabras de Santos Guerra *“los alumnos aprenden a sus profesores, no sólo de sus profesores”* (2012).

Incluir el análisis y la concientización de la perspectiva de género en las etapas de la formación inicial del futuro profesorado sentaría las bases para que temas que resultan invisibles a muchos, queden a descubierto y puedan empezar a desenmascarse.

Las vivencias de la escuela son importantes ya que las prácticas se naturalizan a través de los discursos y prácticas formando parte del ciclo que conlleva a la reproducción. Si bien esta frase, parecería tener un tono lapidario y pesimista, es donde se encuentra la

llave del cambio. Ya que si los discursos y prácticas son los que vehiculizan la construcción de subjetividades e identidades estereotipadas, resulta vital, si es que en realidad se pretende que las cosas comiencen a modificarse, focalizar acciones en la capacitación del profesorado en torno a la perspectiva de género. También es importante orientar hacia la toma de consciencia por un lado de la propia identidad de género construida por prácticas y discursos pasados y, por otro lado, reconocer a la escuela como el ámbito donde niños y niñas pasan obligatoriamente muchos años construyéndose y donde puede germinar la semilla del cambio.

Los diseños curriculares de la formación docente podrían constituirse como una herramienta valiosa para incluir en ellos enfoques de equidad de género convirtiéndose en verdaderos multiplicadores al formar al futuro profesorado desde la reflexión sobre la formación de las identidades en la perspectiva de género.

A lo largo del trabajo se intentó visibilizar cómo los significados que las personas atribuyen a los hechos u objetos son el vehículo por el cual aprenden las formas de ver y actuar el mundo, es por esto que la escuela resulta el sustrato cotidiano indispensable e inevitable para la transformación de subjetividades.

Atento a lo expuesto en el desarrollo del trabajo y parafraseando a Santo Guerra, el EDUCAR de las escuelas, tendría que ayudar al estudiantado a incorporarse a la cultura de una manera crítica y comprometida, otorgándole las condiciones para discernir entre lo bueno y lo malo, interpretando el efecto que en la otredad ejercen, los discursos y acciones propias.(2012).

Con lo manifestado hasta el momento, se vuelve relevante el interrogante de hasta qué punto es importante el modo en que se materializan las interacciones entre el profesorado y el alumnado, y como estas inciden en la formación y transformación de las identidades juveniles. Este vínculo resulta crucial, dado que el grado de estima, aceptación y preocupación que el cuerpo docente le manifieste a sus estudiantes crea en este, un sentimiento de reconocimiento que ejerce gran influencia en la imagen personal, que puede llegar a determinar efectos positivos o negativos tanto en el éxito del alumnado dentro del sistema educativo como en el desarrollo personal a futuro.

El lenguaje utilizado por el cuerpo docente, así como sus gestos al referirse al alumnado, y el hecho de responder o no a sus preguntas, se consolidan como rígidos condicionantes que marcan las personalidades del alumnado y que los acompañarán en su vida fuera de la institución escolar. Estos elementos dentro del salón de clase se constituyen en unidades fundamentales en la transmisión de la jerarquía de géneros. Los

procesos de interiorización que se dan a diario en los salones de clase permiten la construcción tanto de aspectos cognitivos como de la formación y transformación de las subjetividades estudiantiles. En lenguaje vigotskyano, en las instituciones escolares “*se ponen en juego tanto el desarrollo del pensamiento y la capacidad de argumentación, como el desarrollo de los afectos y de la voluntad*” (Baquero, 2009).

Las actitudes que el cuerpo docente transmite tanto consciente como inconscientemente a diario en la práctica de su profesión y en relación al género, están relacionadas a la propia formación arcaica y sesgada que recibieron durante su carrera inicial. El reconocimiento de estos aspectos por parte del profesorado permitiría crear las condiciones para debilitar la reproducción de esta diferencia tendenciosa que aún continúa perpetuándose.

Es cierto que si bien los contenidos curriculares de la escuela media destinados a hombres y mujeres no difieren en cuestiones explícitas fundamentales, no puede soslayarse la existencia de mecanismos de discriminación amparados en códigos sexistas, explicitados en la redacción de los documentos oficiales. Estos discursos curriculares se corporizan en las aulas a partir de las interpretaciones, creencias y actitudes del profesorado, contribuyendo a perpetuar la reproducción de roles y concepciones discriminatorias para ambos sexos.

Un especialista en las relaciones de poder como Michael Foucault (2008) afirmaba que en el entramado social en general y en las instituciones de encierro en particular (escuela, cárcel, hospital, familia) se manifiestan fuertes relaciones de poder entre los individuos que la conforman. Analizar estas relaciones permite entender el concepto foucaultiano que establece que ante estas relaciones nos encontramos frente a “estados de dominación” (Foucault, 1992) ejercidos por las personas hacia lo profundo de los grupos. Bajo estas condiciones las relaciones de poder, lejos de volverse inestables y de permitir ser modificadas por las personas involucradas, se tornan pesados y rígidos bloques que fijan los estereotipos. Cada contexto favorece determinados rasgos de afecto, de pensamiento y de valores de pertenencia al interior de cada género, que se corresponden con las relaciones de poder establecidas en la interacción pedagógica dentro del ámbito educativo (Flores, 2008).

Los niños y las niñas aprenden la forma de relacionarse a través de observar cómo actúan las personas que los rodean y también por la forma en que son reconocidos/as o castigados/as (Mercer, 2008).

Según palabras de Vázquez Alonso (2016) para poder revertir esta situación es importante reflexionar sobre los contenidos del diseño curricular de la formación del profesorado, ya que se constituyen en aprendizajes básicos para el conocimiento didáctico del contenido de las diversas disciplinas e influyen sobre las prácticas educativas.

El Estado, como garante de los derechos individuales de niños, niñas y adolescentes debería promover más acciones tendientes a problematizar e incluir la perspectiva de género en las escuelas e institutos de formación del profesorado.

Hoy a dos años de las primeras jornadas sobre el tratamiento de la ESI no se han desarrollado otras actividades a nivel central. Se considera que la realización de eventos, y jornadas en las que docentes y alumnos participen y hagan circular sus voces y pensares serían verdaderos espacios donde la reflexión y el análisis crítico de la realidad fueran los protagonistas. Las intenciones del poder político de turno quedan de manifiesto en el apartado 5 del capítulo IV de este trabajo donde se consignan las acciones que dan cuenta de la intención de no generar espacios de debate a partir de las autoridades máximas del sistema educativo.

Paradójicamente, Bourdieu (2000) nos recuerda que *“la perpetuación en la relación de dominación entre los sexos está fundamentada en la escuela y el Estado”* esta contundente afirmación debería constituirse en el punto de partida de cualquier intento de modificación al interior del sistema educativo sea cual fuere el nivel sobre el que se piense la intervención.(Arango, 2010). Si estudiantes y profesorado se reconocieran como miembros intervinientes en las relaciones de dominación de las que ambos son parte, tal vez podrían debilitar su reproducción.

Los datos cuantitativos incluidos en esta tesis develan una realidad preocupante, donde el alumnado 1º año del nivel medio ofrece respuestas menos sesgadas, en clave de género, que sus pares de los años superiores. Estos resultados parecen reforzar la teoría expresada por Bourdieu, quien afirmó que la escuela y el Estado que la sostiene profundizan y refuerzan identidades estereotipadas en detrimento del género femenino (2000).

Si bien no resulta novedoso decir que la educación cumple desde sus comienzos un rol fundamental en la construcción de normas diferentes para cada uno de los sexos, no por obvia esta idea es apropiada y comprendida, por igual, por hombres y mujeres. El

sistema educativo fue testigo y creador, desde sus comienzos, de las diferencias y discriminaciones que se plasmaron en él, tanto dentro de las prácticas educativas como de las normativas legales. Sólo basta recordar que la educación pública de las mujeres se implementa ante la necesidad de que éstas acompañaran mejor a los ciudadanos varones, objetivo último de la educación por esos tiempos.(Arango et. al. 2012)

Los discursos oficiales están en su mayoría teñidos por lenguaje androcéntrico contradiciendo lo que propone su letra escrita, invisibilizando la existencia de otros colectivos. (Butler, 2006). El objetivo de las políticas públicas debería ser corregir y eliminar la desigualdad y la discriminación de las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Aikenhead, G.S. y Ryan, A.G. (1989). The development of a multiple choice instrument for monitoring views on ScienceTechnology-Society topics. Final Report of SSHRCC Grant. Saskatoon (Canadá): Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan
- Aguado Terrón, J.M., (2004). Introducción a las teorías de la información y la comunicación, Universidad de Murcia.
- Altabbe Vicario, Ch. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En Género y currículo. Rodríguez Martínez compiladora. Akal. Madrid España.
- Alterman, N. (2008) Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Fortalecimiento pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Gestión escolar. Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Desarrollo-curricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf>
- Arango, C y Porro, S. (2010) Las actitudes de mujeres y hombres del sector educativo acerca de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. Disponible en: http://www.esocite2010.escyt.org/download_ponencia.php?file=ESOCITE%20Ponencia1276998864.doc&Code=yxnj5q8ftcs9356tr2v6gwio3w1r8w4af2rbcg39nr74gt2dg2hoq2lmbuoh
- Arango, C.; Tessio, N. y Porro, S. (2012) Pareja Científica. Anais do II Seminario Hispano Brasileiro CTS, p. 80-90, 2012 Disponible en :

<https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHrZ6zt9HPAhWKIpAKHWQ2DIMQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Frevistapos.cruzeirodosul.edu.br%2Findex.php%2Frenacimiento%2Farticle%2Fview%2F377%2F315&usg=AFQjCNGS7FeJdeDFeta8L9vkevSgPjnKxQ&sig2=tpFq40iKgEHwAhCO7d1OmQ&bvm=bv.135258522,d.Y2I>

- Araya Umaña, S. (2002). Las Representaciones Sociales. Ejes teóricos para su discusión. En cuadernos de Ciencias Sociales 127. FLACSO: Costa Rica.
- Baquero, R. (2009) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique. Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.
- Bardin, L (1986). El análisis del contenido. Editorial Akal. Madrid. España. Consultado por última vez el 6/2/2016 en:
<http://es.slideshare.net/silenatapia/laurence-bardinanalisisdecontenido>
- Berelson, B. (1967): «Content Analysis», en Lindzey: Handbook of social psychology. Tomo I. New York, Lindzey.
- Berstein, B. (1993). Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal. Madrid. España
- Bidet, J. (2006) "Foucault y el liberalismo. Racionalidad, revolución, resistencia", en *Argumentos*, vol. 19, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 11-27, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59505201>. Consultado el 28/8/2016.
- Bidet, J. (2006). "Foucault y el liberalismo. Racionalidad, revolución, resistencia". *Argumentos*, vol. 19, núm. 52, septiembre-diciembre, 2006, pp. 11-27. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. Descargado en pdf de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59505201>.
- Bonder, G. (1998). Género y Subjetividad. Avatares de una relación no evidente. Encuentro de Universidades de Latinoamérica y el Caribe: Género y epistemología: mujeres y disciplinas.
- Bourdieu, P. (2000) "La dominación masculina". Editorial Anagrama. Barcelona. España.
- _____(2011) Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Butler, J. (1997). Lenguaje, poder e identidad. Editorial Síntesis. Madrid. España
- _____ (2006) Deshacer el género. Paidós. Barcelona. España.

- _____ (2012a) Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires Argentina.
- _____ (2012b) Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Cárdenas, M L, y Rivera, J. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. Educere, 10(32), 43-48. Consultado el 6 de agosto de 2016, en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100006&lng=es&tlng=es.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): Métodos de investigación educativa. LaMuralla. Madrid. España.
- Coll, C. y Edwards, D (comp.). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Infancia Aprendizaje. Madrid. España.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Denzin, (1970). The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods. The Butherworth Group. London.
- Deutsch, M. y Krauss, R. (1969). En Teoría en psicología social, Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, G. (2010) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Etkin, J. (1994) La doble moral d elas organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada Mc Graw Hill Interamericana. Madrid. España. <https://es.scribd.com/doc/146285001/115130914-La-Doble-Moral-de-Las-Organizaciones-de-Jorge-Etkin>. (Consultado por última vez 4/9/2016).
- Flores, V. (2008) “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: Revista Trabajo Social, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Foucault, M. (1992) Microfísica del poder, Madrid, La Piqueta, Madrid.

- _____ (2008) Vigilar y Castigar. Siglo XXI Editores Buenos Aires. Argentina.
- _____ (2012). Historia de la Sexualidad. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P. (2004) No hay docencia sin discencia. en Pedagogía de la Autonomía. Paz e terra. Sao Paulo. Brasil
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>.
(consultado por última vez 4/9/2016).
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. S. (2009) Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos e instrumentos. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe . Argentina.
- Giddens, A. (1994) Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Goodson, I. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Pomares. Barcelona. España.
- Guzmán, V. (2001). La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis. Serie Mujer. CEPAL. Santiago de Chile. Chile.
- Haraway, D. (1991). Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. Madrid. España.
- Hargreaves (1996). Profesorado, Cultura y Educación. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata. Madrid. España
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Paidós Barcelona. España
- Laudano, C (2006) Género te habíamos amado tanto. Cuadernos FHyCS-UNju, N° 31 pp 147 a 160. Argentina.
- Lopes Louro, G.(1999) “Pedagogías da sexualidade”, en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Autêntica, Belo Horizonte. Brasil
- Lovering Dorr, A y Sierra García de Quevedo, G (2010) El desarrollo humano y la formación docente desde la perspectiva de género en Perspectiva de género para el desarrollo humano Red de posgrado en educación. México.
- López Noguero, F.(2002) El análisis de contenido como método de investigación. XXI, Revista de Educación, N°4 (pp167-179). Universidad de Huelva. España.

- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (2001). Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. En Revista Enseñanza de las Ciencias, 20 (1), 15-27 descargado desde <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21779/21612>
- Manassero Mas, M. A., Vázquez, A. y Acevedo, J.A. (2003). Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). Princenton, NJ: Educational Testing Service.
- Martínez, A. (2011) Los cuerpo del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler. Revista de Psicología (12) 127-144 Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf.
- Mc Millan, J y Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa. Pearson Addison Wesley Editores. Madrid. España.
- Mercer, R. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. En Revista Chil Pediatr 2008 79 Sup (1) 37-45 Documentos PRIGEPP 2012.
- Moscovici, S. (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. Buenos Aires. Argentina. Descargado en pdf, 6/10/2015 desde: <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>.
- _____(1991). La Psicología Social I. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Morgade, G. (1997). Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- _____(2001). Aprender a ser varón. Aprender a ser mujer. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Argentina
- _____(2011) Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones. CABA. Argentina
- Muller y Surel (1998). L'analyse des politiques publiques .Editorial Montchretien. París. Francia
- Nussbaum, L (1996) La didáctica de la Lengua: temas y líneas de investigación e innovación en “La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria” pp 109-122. Editores Universidad de Barcelona. España.

- Passeron, J. C. (1983) La teoría de la reproducción social como teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna”. Descargado en pdf el 20/2/2016 en:
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/R9JPK3PG7ANSSTY4MUIQ3G5K887HSM.pdf
- Pérez Gómez, A., (1994) “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y H. Madrid, La Muralla.
- Pujol, R.M. y Sanmartí, N. (1995). Integració del eixos transversals en el curriculum. Guix, 213/124,7-16.
- Rubba, P.A. y Harkness, W.L. (1993). Examination of preservice and in-service secondary science teachers’ beliefs about Science-Technology-Society interactions. *Science Education*, 77(4), pp. 407-431.
- Santos Guerra, MA. (2012) Curriculum Oculito y aprendizaje en valores. Biblioteca Virtual Omegalfa Disponible en
<http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar.pdf>
- Samaja, J. (1994). Epistemología y metodología. Eudeba Editora Buenos Aires. Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121. Descargado en pdf 15/11/2014 desde:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a04n121.pdf>
- Subirats, M. (2006) La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. en *Género y Currículum*. Akal. Barcelona. España.
- Trilla, J (1999) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Laerte Ediciones. Barcelona. España.
- Van Dijk, T (1999). El análisis crítico del discurso. En *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.. Consultado el 8 de julio de 2016 en <http://www.discursos.org/oldarticles/E1%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>.

- Vázquez, A.; Manassero, M. A. y Acevedo, J. A. (2005). Análisis cuantitativo de ítems complejos de opción múltiple en ciencia, tecnología y sociedad: Escalamiento de ítems. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 N°1. Descargado en pdf el 13-11-2006 desde: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vazquez.html>
- _____(2006). An Analysis of Complex Multiple-Choice Science-Technology-Society Items: Methodological Development and Preliminary Results. Science Education, 90 (4), 681-706.
- Vazquez Alonso, A. y Manassero, M. A. (2016). El efecto de un programa de formación para profesores sobre sus concepciones de naturaleza de la ciencia y tecnología. En Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado N° 19 (2). Descargada en pdf el 13-11-16 desde: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254221>

LEYES, RESOLUCIONES Y DISEÑOS CURRICULARES (Vínculos)

- LEY 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>.
- LEY 26.743 Identidad de Género
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- LEY 26485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Resolución 43/08 Documentos para discusión de los lineamientos curriculares para la ESI. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/43-08-anexo-1.pdf>.
- Resolución 45/08 Lineamientos Curriculares para la ESI. Documento definitivo. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08.pdf>
- Resolución N°2476/13.Educación Física

<http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/12/Resolucion-N%C2%BA-2476-13.pdf>

- Comunicación Conjunta N° 04/13
<http://secundariasi.com.ar/wpcontent/uploads/2013/12/EF.Comunicaci%C3%B3n-Conjunta-N%C2%BA4-13-Resolucion-clases-EF..pdf>
- Diseño Curricular de Salud y Adolescencia
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/salud_y_adolescencia_4.pdf
- Marco General Para el Ciclo Superior
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf
- Guía para el uso no sexista del lenguaje en la Universitat Autònoma de Barcelona(2011) descargado en pdf 6/11/2015
http://www.uab.cat/Document/964/953/Guia_uso_no_sexista_lenguaje2,0.pdf