



Tesis para acceder al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades

***Título: El aula y la introducción de la literatura con perspectiva de género:
Revisiones teóricas y desafíos prácticos en la Escuela Bilingüe Intercultural
“Cacique Pelayo”.***

Alumno:

Lic. Jorge Alberto Ledesma

Director:

Dr. Atilio Raúl Rubino

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

2023

Resumen del trabajo

La investigación tendrá como contexto a la Escuela Bilingüe Intercultural “Cacique Pelayo”, U.E.P N° 72, de la Provincia del Chaco.

El objetivo del TFI fue realizar una averiguación acerca del impacto que produce en los y las estudiantes, la labor de Profesores/as de Lengua y Literatura que trabajan la perspectiva de género. Teniendo en cuenta a la E.S.I. como eje transversal, se desarrolla una intención educativa que aliente a las y los estudiantes a intercambiar ideas para fomentar las habilidades de comunicación oral y social, valiéndose de los materiales y recursos disponibles en el espacio curricular de la enseñanza de Lengua y Literatura. El estudio expone además cómo la socialización de las y los jóvenes ocurre al sobrellevar diferentes comportamientos, enseñados o aprendidos implícitamente, a través de la convivencia en el uso del aula.

Se desprende a modo de conclusión, que el proceso de diálogo, teniendo presente la dimensión multicultural de la escuela, será una importante estrategia de aprendizaje cooperativo, ya que permite a las y los jóvenes compartir y consolidar su propio conocimiento, ofreciendo respeto y empatía a los aportes de los demás miembros. Por lo que es fundamental reconsiderar las prácticas y modos en que los discursos sociales, a través de los distintos soportes formativos y didácticos, se distribuyen entre los y las estudiantes en las aulas argentinas.

Palabras clave: ESI – literatura – género – multiculturalidad – clases.

Índice

Introducción.....	4
1. Formulación y fundamentación de una problemática.....	7
2. Tipo de estudio.....	10
3. Sistematización de estudios y debates sobre la problemática.....	11
4. Objetivos del TFI.....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos.....	13
5. Referencial Teórico.....	13
El aula intercultural: desafíos y habilidades.....	20
Obstáculos y problemas en el aula intercultural.....	22
6. Hipótesis.....	25
7. Estrategias metodológicas.....	26
Contexto: la vida de la Institución.....	28
Educación en contexto de pandemia COVID-19 en el año 2021.....	31
Contexto: grupos de observación.....	31
Cronograma de investigación en el campo.....	33
Recopilación de Datos.....	34
Entrevista Prof. de Lengua y Literatura Franco Boillat.....	34
Entrevista Prof. de Biología Daniela Falleau.....	34
Observaciones al Primer Grupo: 3er año.....	35
Observaciones al Segundo Grupo: 4to año.....	38
8. Conclusiones.....	45
9. Bibliografía.....	54

**Educación en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras.
Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y profesores,
aunque no sólo ellos.
Graciela Montes**

Introducción

El presente estudio se organizó a partir de la aprobación del espacio “Taller Transversal” para la elaboración del Trabajo Final Integrador, de la carrera de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades, auspiciada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Facultad de Humanidades y el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIDEG) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Del mismo modo, con la experiencia de haber cursado y aprobado todos los Seminarios propuestos por la mencionada carrera, irrumpieron temáticas y cuestionamientos que fueron estableciendo intereses en profundizar en un objeto de estudio y nos condujeron a construir el TFI.

A lo largo del trabajo, se realizó una investigación con el fin de registrar la importancia de la introducción de perspectiva de género en textos literarios abordados dentro del aula. En este caso particular, la recolección de datos se realizó dentro de las clases de Lengua y Literatura, en un colegio específico escogido, durante un determinado período de tiempo. Las observaciones y entrevistas giraron en torno a la temática elegida. Ahora bien, durante la investigación no se pone en duda si debe introducirse o no la perspectiva de género en las clases de diferentes áreas, entendemos que es fundamental y necesario, lo que se busca demostrar es su importancia y repercusión, para agregar una justificación más, pero en las singularidades de la escuela seleccionada. Como Profesor de Lengua y Literatura, presto particular interés por esta área y por eso la elijo de entre tantas otras para realizar las observaciones. El escenario elegido es el Centro Educativo Franciscano Intercultural Bilingüe N° 72 de la ciudad de Fontana, que mediante averiguaciones, tenemos conocimiento que desarrolla temáticas ligadas a la Educación Sexual Integral y sus ejes.

Fontana es una ciudad argentina, ubicada en el sudeste de la provincia del Chaco. Se encuentra en el departamento San Fernando, a 5 kilómetros de la capital provincial, con la cual forma parte del Gran Resistencia. Con respecto a su significado pudimos recabar que la localidad es el apellido de los hermanos Pedro y Fernando Fontana, quienes crearon la fábrica de tanino alrededor de la cual se asentó la comunidad. Sin embargo, Fontana era una tierra habitada por los pueblos originarios de la etnia Qom.

Los pueblos originarios que se ubicaron en las zonas donde actualmente se encuentra la ciudad de Fontana pertenecían a la etnia Qom. Fueron dueños de sus tierras hasta la llegada de los inmigrantes, mediante quienes se produce la Colonización del Territorio Nacional del Chaco en el transcurso de los años 1878 y 1879. Cuando los inmigrantes que provenían de Italia llegaron a la zona en la que formarían una colonia en donde se encontraron con tupidos matorrales, montes y animales salvajes.

“Toba” es un término de origen guaraní, impuestos por los Chiriguano y que hace referencia al hábito que tenían en tiempos históricos de rasurarse la cabeza hasta la mitad del cráneo en ocasiones de guerras y duelos por los difuntos. Algunas fuentes históricas traducían el término guaraní toba, como frentones.

Actualmente la lengua qom se encuentra en permanente amenaza de ser desplazada por el español, similar a la amenaza que sufren otras lenguas indígenas de América.

Las actividades que realizaban los miembros de la etnia qom para la economía de subsistencia eran la caza, la pesca y recolección de miel. Cultivaban mandioca, batata, sandía, maíz, calabaza, zapallo, melón para su consumo, también cultivaban algodón, maíz, girasol que eran destinados al autoconsumo o al intercambio dentro de la comunidad. Alrededor de 1.930 abandonan las actividades tradicionales como caza,

pesca, recolección y agricultura, y se dedican a realizar artesanías para comercializarlas. Algunos qom emigraban transitoriamente a ingenios azucareros y a obrajes de maderas para poder trabajar. También realizaban otros trabajos como tejidos con la fibra de la bromeliácea llamada caraguatá, con los que fabricaban bolsos llamados yica; cestería de totora y bolsos de cuero de nutria. (Sosa y Monzón, 2015:16)

Teniendo en cuenta los aportes de Sosa y Monzón con respecto al recorrido sociocultural de los Qom, se destaca ahora en su devenir histórico próximo, la inserción como una demanda de los originarios del Colegio “Cacique Pelayo” en la localidad de Fontana. La Institución se desempeña como tal hace veinticinco años, se rige por el Estatuto Docente de la Provincia del Chaco, y si bien, es de gestión privada, recibe un subsidio provincial ya que los servicios educativos y formativos son gratuitos, es decir, los y las estudiantes que asisten a la institución no abonan ningún tipo de cuota. A su vez, la institución se enmarca en la línea Nacional de Colegios de la Orden Franciscana (San Francisco de Asís) siendo uno de los trece Colegios de este tipo, pero el único en el país con la modalidad franciscana, intercultural y bilingüe. Así explica su página web la política educativa:

Nuestro proyecto educativo no solo apunta a revitalizar la lengua qom, sino que al considerar su importancia como medio legítimo de comunicación, este modelo educativo se transforma en un instrumento privilegiado para favorecer esencialmente el desarrollo de las identidades; personal y cultural de los alumnos y fortalecer las relaciones de interculturalidad positiva. En este sentido, cabe señalar que en nuestro país, y casi en toda Latinoamérica, la educación pensada para los pueblos indígenas respondió tradicionalmente a un modelo homogéneo “castellanizador”, por eso para la mayoría de los miembros de la población indígena, su paso por el sistema escolar, muchas veces es una experiencia penosa y muy precaria. En el caso particular de la

comunidad del Barrio Cacique Pelayo, hasta el año 1996, la gente no contaba con una oferta educativa “intercultural bilingüe”, por lo que debían enviar a sus hijos a escuelas que no siempre respondían a su cosmovisión. El “fracaso” se evidenciaba esencialmente en el gran porcentaje de desgranamiento, repitencia y no matriculación de la población Qom al sistema educativo formal. Por tal motivo, el gran esfuerzo y desafío de nuestra tarea estuvo siempre relacionado con la firme intención de revisar actitudes etnocéntricas y construir una propuesta pedagógica y curricular intercultural bilingüe. Desde este marco, se han desarrollado algunos procesos de investigación educativa y de elaboración de material didáctico innovador. (Centro Educativo Franciscano Intercultural Bilingüe U.E.P. 72. Historia. Nuestra respuesta Educativa. Página oficial web.)

Actualmente en el edificio escolar de la Institución funcionan: Guardería Maternal, Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y una Escuela de Oficios. Presenta un 80 por ciento del alumnado perteneciente a la comunidad de la etnia Qom.

1. Formulación y fundamentación de una problemática

Aunque en el rico material proporcionado en las Unidades Bibliográficas de todos los Seminarios, en donde las autoras y los autores están relacionados, por ejemplo, por su pretensión común de impugnar y develar la invisibilidad manifiesta del rol de las mujeres, géneros y diversidades a lo largo de la historia, se presume, entonces, que se podrían desplegar diferentes líneas de análisis. Sin embargo, esta producción, pretende realizar una investigación sobre la práctica docente de Lengua y Literatura con perspectiva de género y el impacto sobre los y las estudiantes en relación a lo que leen y escriben en el aula, por una parte, y, por otra, qué resultados y cambios producen (si lo hacen) las reflexiones sobre perspectiva de género. Las alumnas y los alumnos seleccionados para el desarrollo de la propuesta, cursan el Nivel Secundario de la Escuela Bilingüe Intercultural N° 72 “Cacique Pelayo”, de la ciudad de Fontana, Chaco.

Consideramos que la educación secundaria ocupa un lugar central en el sistema educativo de todos los países, sirviendo como enlace entre la etapa primaria y la educación superior, pero, sin embargo, como en el caso de nuestro país, podría ser una etapa terminal para la mayoría de los y las estudiantes. Por lo tanto, la educación secundaria es un subsector importante de todo el sistema educativo, proporciona la fuerza de trabajo de nivel medio para la economía por un lado y, por otro, actúa como alimentador del nivel superior de educación que produce profesionales de calidad en diferentes campos, apoyándose en la calidad de la educación secundaria. Por lo tanto, este nivel de educación debe renovarse de tal manera que pueda preparar a las personas, hombres y mujeres jóvenes para la búsqueda de una educación superior, así como también puede prepararlos para adaptarse en sus vidas prácticas de manera significativa y productiva. En correspondencia, María Ángeles Sagastizabal y Claudia Perlo afirman que:

Resulta significativo la aparición de problemas organizacionales e instituciones que trascienden los problemas limitados al aula. Esta aparición señala una nueva visión de la escuela que subraya su dimensión organizacional y donde no casualmente se pone énfasis en los problemas de la convivencia y la comunicación. Las organizaciones no son otra cosa que conversaciones. (Echeverría: 1996). Los estudios de matrícula también adquieren relevancia, lo que denota una preocupación sobre la relación escuela-comunidad. (Sagastizabal - Perlo, 2002: 195)

En el contexto de una forma democrática de gobierno como la nuestra, la educación es a la vez una necesidad social y política. El propósito de este estudio es investigar si es evidente la urgencia de una intención educativa hacia una idea de perspectiva de género, pretendiendo analizar cómo construyen sus experiencias los y las estudiantes, bajo la existencia de Normativas e instrumentos legales que se enmarcan en la enseñanza de perspectiva de género dentro de las aulas, teniendo en cuenta, que se sanciona en 2006, la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). Es su principio fundamental, establecer el

Derecho que tienen las y los estudiantes de todos los Niveles y Modalidades, tanto de gestión pública como privada, a recibir Educación Sexual Integral, por lo que obliga al Estado, a garantizar el Derecho a través de las instituciones educativas de todo el país. La ESI consta de cinco ejes fundamentales, de los cuales “Reconocer las perspectivas de género” es uno de ellos, y que, a pesar de tener su fundamento específico de abordaje, se relaciona estrechamente con los cuatro ejes restantes: “Cuidado del cuerpo y la salud”, “Valorar la afectividad”, “Ejercer nuestros derechos” y “Respetar la diversidad”.

La Ley Provincial del Chaco N° 1502-E, es la adhesión provincial a la Ley 26.150, en la cual, también se propone reconocer la perspectiva de género en todas las instituciones educativas de la provincia y adhiere en todos sus artículos a la Ley Nacional.

Los recursos que se ofrecen para complementar a las leyes con material específico, comprenden cuadernillos con contenidos y propuestas para el aula, para cada Nivel y Modalidad, Lineamientos curriculares de la ESI (2008), Guías para el desarrollo institucional de la ESI: orientaciones para las escuelas, Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género, Formación docente permanentes en servicio y programas de Embarazo no intencional adolescente: cartillas de nivel secundario, además de diferentes propuestas de cursos y postítulos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) .

Ante ello, se tienen en cuenta los postulados de la Ley donde se encuentran las razones que hacen necesaria la incorporación de la perspectiva de género en la intervención educativa para justificar la realización del presente TFI. Al respecto, se torna importante lo señalado por Sofía García-Bullé:

Acciones pequeñas, como cuestionar la cantidad de literatura de ficción disponible en las que las niñas tienen agencia y peso en la narrativa; los libros de texto y espacios en la institución que mencionan los logros históricos y científicos de mujeres a la par de la de los hombres; una intención consciente de liberar los discursos docentes de estereotipos

que sean derogativos para los estudiantes femeninos o limitantes para los masculinos. (García-Bullé, 2020:1)

Cabe aclarar que la elección del escenario, con el previo conocimiento de sus trabajos, es fundamental para la investigación, ya que, no se busca responder a preguntas como lo son: si se trabaja o no la perspectiva de género o si es importante trabajarla, lo que se desea responder es ¿Por qué es importante la introducción de la perspectiva de género y la forma en que se manifiesta dentro de las clases?

2. Tipo de estudio

El rumbo tomado con respecto a los tipos de investigación, será el de una investigación-acción que surge en los materiales del taller que utilizamos en el documento *Orientaciones del Trabajo Final Integrador*. Allí, establece la definición que la investigación-acción es una forma de indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Es decir, es un proceso disciplinado de investigación realizado por y para quienes toman la acción. Es por ello que confiamos en la factibilidad de la propuesta, ya que la razón principal para participar en la investigación-acción es ayudar a las y los actores a analizar y/o clarificar sus acciones. En este caso, los grupos de participantes están constituidos por estudiantes, profesores/as, cuerpo directivo de colegio, madres/padres y/o tutores de la comunidad educativa: Institución Educativa Intercultural Bilingüe N° 72 “Cacique Pelayo”, de la ciudad de Fontana, Chaco.

Se tendrá como eje además la siguiente definición sobre la tipología elegida:

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la

teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2002:1)

Se desprende de lo anterior, que los y las profesionales que se dedican a la investigación-acción inevitablemente la podrían considerar una experiencia enriquecedora, ya que la producción de conocimiento y acción se da en beneficio de un grupo de personas a través del estudio, la investigación, la educación y la acción sociopolítica; así como el empoderamiento de las personas, permitiéndoles construir y utilizar sus propios conocimientos.

3. Sistematización de estudios y debates sobre la problemática

Teniendo en cuenta la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia, mediante la cual esta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados con el fin de confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico, es necesario detallar algunas investigaciones que aportaron reflexiones fundamentales reconociendo la introducción de la temática (perspectiva de género) dentro del aula.

Una reseña a los fines mencionados, es la producción “La Educación desde la Perspectiva de Género” del autor Ramón García Perales:

Son numerosos y variados los aspectos sociales y culturales que influyen en nuestro comportamiento cotidiano. De esta forma, aparecen un arraigo de concepciones tradicionales sobre los diferentes roles que les corresponde a hombres y mujeres en la sociedad y que influyen de manera notable en su forma de pensar y de vivir. Debido a ello, el entorno escolar se configura como un ámbito de actuación determinante en la búsqueda de un equilibrio entre ambos sexos. (...) Además, es importante señalar la influencia tan importante (muchas veces “oculta”) que ejercen los propios materiales didácticos y los medios de comunicación a través de su lenguaje audiovisual. (García Perales, 2012:1)

Asimismo, fueron importantes los detalles del “Proyecto de Investigación sobre la Igualdad de Género en la Escuela”, de las autoras Ana Belén Mora García, Patricia González Vera y Cintia Mendoza Martín donde explicitan en el resumen:

Trabajo de investigación que surge para clarificar la posible realidad en el ámbito educativo relacionada con la existencia o no, de rasgos sexistas. A partir del análisis de los resultados de dichos estudios, llegamos a una serie de conclusiones que confirman que sí existen concepciones sexistas de género. En base a ello, se crea una propuesta educativa para trabajar la igualdad de género (...) dentro de la actual ley educativa vigente (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa - LOMCE). (Mora García, González Vera y Mendoza Martín, 2016:1)

Son especialmente valiosos los aportes de la publicación *A contrapelo: La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral* de Valeria Sardi, por el abordaje pedagógico-didáctico actual y específico con la elaboración de este TFI. Precisamente, y como paradigma, se aprecian no solo los aportes teóricos, sino fundamentalmente, la manera de repensar los modos de intervención didáctica.

Por otro lado, como una reflexión general a partir de la lectura y el análisis de los lineamientos y el acercamiento a la Ley de ESI, lxs docentes plantean que la cuestión está en “generar un contexto” que permita la reflexión y discusión para hablar, por ejemplo, de la violencia de género, el patriarcado y las desigualdades sexo-genéricas en el aula. (Sardi, 2017:14)

4. Objetivos del TFI

Objetivo general:

- Recopilar información acerca del impacto que produce en los y las estudiantes, la labor de Profesores/as de Lengua y Literatura que trabajan la perspectiva de género.

- Analizar con perspectiva de género los valores expresivos y simbólicos de las propuestas pedagógicas/didácticas del área de L. y L.
- Reconocer Contenidos de Nivel Secundario sostenido por la ESI para la inclusión de perspectiva de género.

Objetivos específicos:

- Recopilar textos y actividades propuestos por los profesores de Lengua y Literatura para analizar en ellos si existen cuestiones de género abordadas.
- Contrastar el impacto que tienen en los y las estudiantes, los materiales con que docentes de L. y L. de la Institución Educativa Intercultural Bilingüe N° 72 “Cacique Pelayo”, abordan contenidos con perspectiva de género.
- Identificar sesgos y estereotipos de género en materiales textuales del área de L y L.
- Observar si la participación es equitativa entre alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula de L y L.

5. Referencial Teórico

Connell (2003) plantea que la disciplina, el autoritarismo y las desigualdades de género, propias de otros modelos tradicionales de escolaridad, perviven en escuelas en la actualidad, y conforman un tipo particular de masculinidad. Vemos algunos ejemplos de esto en el uso privilegiado de los espacios recreativos y de deportes para los varones, por una mayor cantidad de horas. Y en otros casos, diferentes y desiguales prácticas sobre los contenidos curriculares enseñados por ejemplo, cuando se aborda la administración de espacios rurales, se suele pensar a las mujeres ocupando lugares administrativos y contables, mientras que a los varones se los ubica más en prácticas de cultivo y cosecha que suponen una mayor destreza física. También podemos pensar en cómo en el ámbito escolar se reproducen roles estereotipados para mujeres y para varones. ¿Quiénes se ocupan de la limpieza y cuidado de la escuela? ¿Quiénes son las personas encargadas de la decoración y armado de las carteleras

escolares? ¿A quiénes les pedimos que nos ayuden a la hora de tener que movilizar un mueble?

Para dar cuenta de estas situaciones, retomamos el concepto de micromachismos de Luis Bonino (2004). Su definición nos habla de prácticas y acciones u omisiones que conllevan violencia y machismo que realizan los varones y que no son visibles, de ahí lo de micro, ya que son acciones que se naturalizan y son difícilmente detectables. No solo es difícil detectar por parte de quien recibe la violencia, sino que además en los casos en los que se ejerce, sin ser en algunas ocasiones consciente de ello, por lo que es difícil reconocer su ejercicio. No son violencias de segunda categoría, o menos violencias que otras, por ser micro, sino que son “micro”, al decir de Foucault (1992), porque son capilares y construyen mediante distintos dispositivos de subjetivación, relaciones de poder. Bonino realiza una clasificación de estos micromachismos:

“(…) los varones se sirven de diferentes métodos que pueden servir para clasificar (y con ello visibilizar) estos comportamientos. Podemos describir así cuatro categorías de micromachismos (mM):

-Los mM utilitarios, que fuerzan la disponibilidad femenina usufructuando y aprovechándose de diversos aspectos “domésticos y cuidadores” del comportamiento femenino tradicional, para aprovecharse de ellos. Se realizan especialmente en el ámbito de las responsabilidades domésticas.” (Bonino, 2004: 2)

Este modelo de micromachismo legitima un trato desigual perjudicial para las mujeres en la delegación del trabajo del cuidado de personas, requerimientos abusivos simulados, entre otros.

“-Los mM encubiertos, que abusan de la confianza y credibilidad femenina ocultando su objetivo.” (Bonino, 2004: 2)

Estos micromachismos son muy solapados y tratan de torcer las voluntades de las mujeres, bloqueando sus aspiraciones. Por ejemplo: en los silencios fingidos.

“-Los mM de crisis que fuerzan la permanencia en el statu quo desigualitario cuando éste se desequilibra, ya sea por aumento del poder personal de la mujer, o por disminución del varón.” (Bonino, 2004: 2)

Aquí los micromachismos se presentan como amplificación en el control de las actividades de las mujeres en trabajos y emprendimientos, así como maneras de comportarse ante situaciones de autonomía de las mujeres y posicionarse como víctimas.

“-Los mM coercitivos que sirven para retener poder a través de utilizar la fuerza psicológica o moral masculina.” (Bonino, 2004: 2)

De este tipo de micromachismo el hombre se vale para afectar el espacio y el tiempo de las mujeres, usando la fuerza moral, psíquica o económica.

También con la intención de reflejar el conocimiento y las ideas que se han establecido sobre la cuestión que nos interesa, creemos necesario precisar algunas investigaciones que aportaron conceptos fundamentales, como género y perspectiva de género para poder inscribirse en el aval normativo que permite la introducción de la temática dentro del aula.

Teniendo en cuenta los aportes de Faur:

El género es una categoría construida, no natural, atraviesa tanto las esferas individuales como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. (Faur, 2008: 23).

Así, el género es un papel socialmente construido para hombres y mujeres. Desde el comienzo de la existencia del ser humano, la sociedad ha asignado diferentes roles, reglas, normas, valores, oportunidades y derechos para ser desempeñados por hombres y mujeres. Hay que tener en cuenta que la discriminación se define como una práctica de tratar a una persona o un grupo en particular en la sociedad de manera menos justa que otros: sexo, raza, religión, color, clase, ideología, etc. Entonces, la mayoría de los roles asignados por la

sociedad no son iguales para hombres y mujeres. Tales desigualdades o disparidades en los roles que deben desempeñar los hombres y las mujeres se conocen como discriminación de género.

También se tendrán en cuenta los aportes que Judith Butler hace en *El género en disputa* proponiendo una reconsideración de los conceptos de género, identidad de género y obtener una nueva teoría sobre el género que es la teoría de la performatividad de género.

El género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción. [...] no hay una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se constituye performativamente por las mismas “expresiones” que, según se dice, son resultado de ésta (Butler, 2001: 58).

Butler se vale de teorías posestructuralistas y emplea una perspectiva feminista para teorizar los roles de género masculino y femenino, combinando el concepto de identidad de género con el concepto de los performativos de John Langshaw Austin. Los puntos importantes de Butler en relación con los roles de género se establecen en su afirmación de que la identidad de género se construye y es efectivamente una forma de “actuación” reiterada de lo que significa tener género, ya sea masculino, femenino u otros. Este desempeño de género significa que las personas quedan atadas a un rol de género estático o “normalizado” que se define cultural y socialmente como un hombre o una mujer “normal”. Butler encuentra restrictiva la idea de roles de género “normales”, ya que afirma que el comportamiento o desempeño de género de un individuo puede tener aspectos contradictorios, que resultan en fluctuación o inestabilidad en el desempeño de género. Butler afirma que la idea del “género verdadero” es compleja, porque la definición o las cualidades del género son solo una parte de una narrativa más amplia que refuerza los estereotipos y las expectativas de lo que significa ser hombre o mujer.

Al respecto recurrimos a la explicación de Eduardo Mattio en su publicación “¿De qué hablamos cuando hablamos de género?”:

En efecto, el estudio de los sistemas de género como sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo masculino a lo femenino, no sobre la base de la igualdad, sino más bien en términos jerárquicos y asimétricos (Conway, Bourque y Scott, 1998: 177), contribuyó a desacralizar los roles sociales culturalmente asignados a varones y mujeres. Si el género es una interpretación cultural y variable, no hay un modo unívoco de entender la feminidad o la masculinidad. El “ser mujer” y por extensión, el “ser varón” no puede ser entendido como una identidad “natural” o “incondicionada”, sino más bien como roles sociales culturalmente asignados, que por su carácter contingente son susceptibles de ser resignificados. (Mattio, 2012: 89)

La perspectiva de género permite reflexionar cómo se manipulan las representaciones sociales y los estereotipos en cada contexto social. Señalamos, entonces, que el concepto de género discute “verdades absolutas” que generalmente naturalizan las desiguales entre hombres y mujeres. Es por ello que consideramos que abordar y promover la perspectiva de género dentro del aula es sumamente enriquecedor y relevante, ya que cuestiona y reflexiona sobre las desigualdades y relaciones de poder entre pares. En tal sentido, se tienen en cuenta los aportes de Morgade al respecto:

La enseñanza crítica tiene gradualmente en cuenta a la perspectiva de género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes –que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso–, el currículum

escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente. (Morgade, 2011: 25)

Las instituciones escolares, y más específicamente las aulas, son el ambiente en el que los y las docentes desenvuelven su práctica, y, en la mayoría de las ocasiones, como mencionan Bourdieu y Passeron (1977) son el reflejo del contexto socioeconómico y cultural en el que nos encontramos. En este contexto coexiste la diversificación cultural del alumnado, los diferentes niveles de vida económica, las poblaciones en riesgo de exclusión social o las identidades de género, entre otras. Asimismo, la actitud que el alumnado muestre ante estas diversidades, nos representará lo que ocurre en el mundo exterior: los lugares en los que circula, sus relaciones con la familia y demás personas, así como los patrones que establece para manejarse en el medio. Teniendo en cuenta lo anterior, se desprende que las aulas son los terrenos más aptos para trabajar la diversidad, para desmantelar los estereotipos que crean una barrera en nuestras actitudes para que podamos coexistir en un contexto basado en la igualdad de oportunidades. Desde la mirada de Rebollo:

La inclusión de la perspectiva de género en educación propone incorporar este conjunto de saberes y prácticas que reivindican el derecho de las personas a ser iguales desde la diferencia, introduciendo una agenda educativa para promover la igualdad real entre hombres y mujeres que abarca no sólo contenidos o áreas de atención sino también estrategias o formas de acción propias. (Rebollo, 2013:4)

Consideramos además los aportes que presenta Matteucci (2017), al expresar que trabajar y concientizar a estudiantes sobre la perspectiva de género a través de lectura de textos literarios, llevan a construir un punto de vista crítico sobre los relatos de la cultura dominante, así como también, promover la creación de miradas diferentes sobre esos relatos y la difusión de narrativas

contrahegemónicas, capaces de incidir en la superación de ideologías patriarcales. Es decir, desde este enfoque teórico se pretende realizar un proyecto de lectura crítica de cuentos y novelas (entre otros tipos textuales) respaldado en el enfoque interpretativo de la lectura, el análisis crítico del discurso y la perspectiva de género, posibilitando reflexionar acerca de la realidad que recrean y/o del punto de vista que priorizan sobre esa realidad.

En la incorporación a las clases áulicas de literatura, no alcanza con solo ciertos tipos de textos que formen parte de un canon temático con perspectiva de género, sino que, debe considerarse con mayor profundidad un análisis no solo interpretativo, sino crítico, que permita a docentes y estudiantes abordar la temática desde la reflexión y con la seriedad que se merece. Asimismo, creemos también que sería beneficioso respaldar la dimensión transversal de la perspectiva de género en la Educación, ya que es posible ejecutarla en articulación con todos los contenidos y las prácticas áulicas. Las actitudes, expectativas y predisposiciones también son elementos críticos para el éxito de este proceso y tienen la tarea de dotar a los y las estudiantes de competencias que tienen la particularidad de ser transferibles a cualquier área de conocimiento.

Si bien, como sostiene Cuesta (2003), “uno de los problemas centrales del campo de la Didáctica de la literatura se funda en la ausencia de investigaciones y propuestas tendientes a establecer la articulación teoría-práctica en la enseñanza de la literatura, a partir de los concretos modos de leer de los alumnos”, desde mi formación profesional, entiendo que hay centenares de textos literarios que nos permiten como docentes, trabajar la temática dentro del aula, como ser: *Boquitas pintadas* de Manuel Puig, *Los topos* de Félix Bruzzone, *Cambio de armas* de Luisa Valenzuela, *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley, *A veinte años*, *Luz* de Elsa Osorio, por solo nombrar algunos. Además, se cuenta con los recursos de los proyectos nacionales y provinciales de ESI y de ENIA (Embarazo no intencional en la adolescencia), que proponen múltiples actividades (textos de lectura) en sus cuadernillos y lineamientos curriculares. Éstos textos, más las propuestas que agregue cualquier docente en su área son de suma importancia,

ya que no sólo permite la visibilización y el reconocimiento de ciertos grupos históricamente marginados, sino que también incentiva al debate y la reflexión entre estudiantes y docentes sobre las principales temáticas de la ESI y de sus ejes. Creemos que estos textos rompen los esquemas tradicionales de la historia o la escritura habitual y, justamente esa ruptura, permiten la introducción de temáticas que históricamente fueron consideradas como tabú o calificadas como “intocables”.

El aula intercultural: desafíos y habilidades

En relación al abordaje de las diferencias culturales, partiendo de categorías conceptuales específicas, ensayamos un escrito que vincule la experiencia de un trabajo de campo, sus impactos e impresiones con las prácticas que propone el TFI y la configuración de propuestas educativas inclusivas. Las consultas bibliográficas son el vehículo para el análisis y las reflexiones, fortaleciendo lo que este estudio se propone: explorar por medio de una institución escolar, las relaciones interculturales y la comunicación en un ambiente de aula específico del eje transversal: “Reconocer las perspectivas de género”.

Considerando los aspectos diversos y complejos de una institución escolar, esto incluye abordar los problemas de comunicación, las barreras culturales y las habilidades de comunicación intercultural de los y las estudiantes, docentes y autoridades de la escuela secundaria seleccionada para el estudio. Es importante reconocer que la autora Elizabeth Salguero Carrillo (2012) en el capítulo Feminismo de colores e interculturalidad, ya pondera que la interculturalidad es uno de los nuevos paradigmas que debemos seguir fortaleciendo.

Teniendo presente lo que reconocemos en nuestra experiencia docente, este estudio fue un intento de abordar la diversidad cultural en el entorno del aula, que puede dar lugar a conflictos, intimidación, estereotipos culturales y otras formas de violencia escolar. Por lo cual, la comunicación efectiva, si se inculca adecuadamente entre los y las estudiantes, pueden disminuir los acontecimientos

de los problemas mencionados. De alguna manera, es una demanda de los pueblos en los tiempos que corren y según García Canclini:

... la ya larga interacción entre pueblos indígenas y sociedades nacionales, extendida a procesos internacionales (incluidas las globalizaciones de las luchas indígenas), hace pensar que la interculturalidad requiere hoy políticas de convivencia, ciudadanía y derechos humanos a escala transnacional, políticas capaces de gestionar los conflictos, las remesas económicas y simbólicas que van de un país a otro. (García Canclini, 2011: p.111)

El estudio es el resultado de la asistencia a clases presenciales, donde se observó la relación y comunicación en un aula de secundaria que presenta una alta diversidad cultural, ya que en procura de búsqueda de información específica para la construcción del TFI de la carrera, pudimos observar que el Centro Educativo “Cacique Pelayo”, presenta un alto porcentaje del alumnado perteneciente a la comunidad de la etnia Qom, en convivencia con la comunidad criolla.

El método modelo que se utilizó para seleccionar a los y las participantes de este estudio es el muestreo intencional. Los debates del grupo enfocado fueron el método de recopilación de datos en los encuentros. El flujo de la discusión fue de naturaleza deductiva. En primer lugar, se identificaron las percepciones de los y las estudiantes sobre los recursos didácticos y en las propuestas de actividades planteadas. Más adelante, la comunicación intercultural fue el foco primordial de la discusión, poniendo de manifiesto las habilidades de comunicación y las relaciones de comunicación intercultural existentes entre los y las estudiantes/participantes. Para la entrevista en profundidad, el docente titular fue otro participante. Él fue el informante clave sobre los problemas, las barreras y la estrategia de comunicación dentro del entorno del aula.

Obstáculos y problemas en el aula intercultural

Cuando dos o más culturas diferentes coexisten en un mismo tiempo y espacio, habitando en este caso, una institución educativa, puede haber desafíos importantes que deben enfrentar. Si una cultura puede distinguirse de otra debido a diferencias en patrones de comportamiento, artes, creencias, instituciones y saberes, los espacios áulicos se vuelven territorio de confluencia no siempre exenta de tensiones y conflictividad. En este sentido, las relaciones interpersonales, los intercambios en la comunicación y sus estilos son engranajes esenciales en el montaje y el sostenimiento de las instituciones escolares y, al mismo tiempo, aspectos fundamentales de la cultura que pueden variar drásticamente de una a otra.

Es importante detectar que en la cotidianidad percibimos sólo fragmentos de los rasgos culturales, siendo que la mayor parte de la cultura toma cierta invisibilidad, posicionándose debajo de la superficie de lo apreciable. Por ejemplo, cuando un/a alumno/a qom establece una relación con un/a alumno/a criollo/a, no son sólo las diferencias en el idioma nativo (qom frente a español) y la religión (evangélica-toba frente a católico romano) las que se experimentan en el vínculo, sino también una serie de diferencias culturales asociadas con factores tales como la expresión de emociones y manejo de conflictos, el papel de la familia de origen en la crianza de los hijos, los decires y silencios, etc. De alguna manera, aquello que circula por debajo de las expresiones manifiestas de los rasgos culturales esconden saberes, creencias y valores que se encuentran debajo de la superficie y suelen resultar más reticentes a las interpelaciones.

Teniendo en cuenta a Jones: “las niñas, y los niños, construyen y reconstruyen el mundo social a través de su (cambiante) comprensión del mismo, y a través de sus prácticas” (Jones, 1997: 262), consideramos que la convivencia en el aula entre culturas diferentes, dará lugar a diferentes experiencias y oportunidades en la vida de los grupos que se identifican o son identificados con estas. De igual modo, los intercambios entre culturas completamente diferentes tal vez no resulten ser una tarea fácil, especialmente porque se ubican en escenarios

sociohistóricos específicos inscriptos en historias y relatos que se cruzan desde posiciones estructurales divergentes.

A su vez, las variaciones étnicas y culturales individuales ejercen presión sobre el espacio común mismo. Con dos culturas diversas como ocurre en la institución “Cacique Pelayo”, una familia a menudo tiene dificultades para comprender las diferencias entre los miembros de una misma comunidad. La mayoría de las veces, tales diferencias ni siquiera se reconocen y no se explican. En este sentido, es posible ver por qué es difícil abandonar una tradición o prácticas sociales arraigadas en nuestras identidades. No es fácil lidiar con el legado con el que todos y todas hemos crecido en nuestros orígenes étnicos, religiosos y socioeconómicos. Así, numerosas culturas consumirán diferentes leyes, costumbres y también desacuerdos que conducirán a disputas intraculturales e interculturales en posiciones sociales diferentes. Si a esto agregamos que la perspectiva intercultural exige ampliar los límites de lo que se considera diferente, pensando en la cuestión de la otredad desde parámetros étnicos, económicos, religiosos, generacionales, de género o vinculados a la sexualidad, entre otros posibles, el desafío es aún mayor aunque quizás más prometedor en términos de democratización de las sociedades. (Villa y Martínez, 2014)

Las preguntas entonces podrían ser: ¿cuáles son los desafíos para fomentar los espacios con el fin de justificar la importancia de la introducción de perspectiva de género en textos literarios abordados dentro del aula como los que propone la escuela seleccionada en nuestro trabajo de investigación? ¿Son las resistencias que se presentan un indicador de que aún pensamos desde el preconcepto sobre el que se montó la escuela moderna y su carácter homogeneizador? ¿No será que aún nos cuesta abandonar la idea de uniformidad cultural y, por qué no, racial sobre la que se configuró el Estado argentino? (Diez, 2018). Al plantear estos interrogantes no pretendemos inscribirnos en un posicionamiento político conservador ni cuestionar las justas conquistas que grupos subalternizados alcanzaron en relación a acceder al derecho a la

educación. Esta posición no invalida que entendemos que los aparatos normativos también suelen ser respuestas estatales a demandas que se popularizan en escenarios históricos específicos. De hecho, según Ferrão Candau (2010), la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina es una conquista de los pueblos indígenas y afroamericanos luego de un largo proceso de organización de sus demandas detrás de la reconstrucción de sus identidades culturales en un contexto histórico de profundización de las democracias. En todo caso, allí también encontramos tensiones. Ni las leyes solas construyen una cultura escolar inclusiva ni las actitudes y comportamientos institucionales o docentes inspirados en el reconocimiento de la otredad configuran escenarios sociales de profunda irreverencia frente a los sectores de poder que imponen maneras unívocas de ver el mundo. La apuesta política de la interculturalidad es, en todo caso, de gran complejidad y exige revisiones y reinenciones en múltiples espacios y dimensiones de lo social.

Se necesita esfuerzo para armonizar la convergencia de dos culturas con éxito y una actitud dispuesta a aprender de ambos participantes. El primer argumento en contra de los espacios interculturales es el choque cultural, entendiéndolo como la adaptación a una nueva cultura corriendo los riesgos de que se establezca el predominio de unos rasgos culturales por sobre otros. Al considerar un trayecto escolar formal intercultural, cualquiera de los y las participantes debe ser introducido a una nueva cultura. Idealmente, ambos tienen que acostumbrarse a las culturas del otro para subsistir al día a día escolar aunque esto posiblemente crea muchos problemas en el proceso. Muchas de estas suposiciones se derivan de los valores, las reglas tácitas y los sistemas de creencias que impregnan sus culturas primarias. Estos valores implícitos se han convertido en una parte tan importante de sus vidas que casi están ocultos a su propia percepción. La religión, por ejemplo, suele ocupar un territorio profundo de la identidad, ya que muchos participantes practican su fe y es una parte de su identidad cultural a la que se aferran. Muestra de ello es que las costumbres y los días especiales asociados con la religión siguen siendo, en general, significativos para los alumnos y alumnas del Instituto “Cacique Pelayo”.

De igual manera, a medida que los sujetos se acercan al territorio separado del otro, hay un nuevo idioma, nuevas costumbres y un nuevo estándar de “normalidad” que aprender. Si bien la cultura puede aceptar cierto comportamiento, aquí podría causar una ofensa nativa. Esta búsqueda, podríamos ejemplificar que es similar a la de una alianza o matrimonio entre extranjeros, es decir, con dos personas separadas que se unen y descubren la herencia y la historia del otro. Sin embargo, sobre estos obstáculos opera un agravante que se configura como el escollo principal para el proyecto político de interculturalidad para todos/as (Ferrão Candau, 2010: p. 339): aquello que se construye como lo Uno se muestra como lo neutral y pretende imprimir su carácter universalizante negociando admitir sólo ciertos grados de diferencia posibles. (Soria, 2008)

Luego de registrar este entramado de reflexiones, consideramos necesario tener en cuenta los beneficios de la enseñanza y el aprendizaje dentro de un contexto intercultural. Los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes incorporados allí, forman una base excelente para ampliar horizontes desde las aulas, más aún si se tiene en cuenta la dimensión transversal de la perspectiva de género y el respeto a las diversidades.

6. Hipótesis

A partir de los estudios llevados a cabo y los programas nacionales de Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria y, a través de sus Contenidos y propuestas para el aula, que ya se encuentran en marcha, surgen diferentes Preguntas/Problemas que considero necesarias responder mediante la investigación: ¿Por qué es importante introducir la perspectiva de género en las prácticas áulicas? ¿Cómo se da y se debería dar la introducción de la perspectiva de género en clases de Literatura? ¿Cómo se trabaja y qué resultados arroja ese trabajo?

Ahora bien, este trabajo no busca resaltar de forma primordial la importancia de trabajar la ESI y la perspectiva de género dentro del aula, pues sobreentendemos que la temática no está en discusión y hemos fundamentado los

beneficios de este tipo de trabajo dentro del salón. Ahora bien, nos proponemos dar respuestas a esas preguntas problemas que van surgiendo a partir de dicha introducción. Surgen así algunas hipótesis que nos planteamos antes de la investigación acerca de qué resultados arroja este tipo de trabajo, si se trabaja con todas y todos los estudiantes de igual forma o deben adaptarse las clases, o desde la Literatura, cuáles son las principales temáticas y debates que surgen a partir de la lectura de textos y/u otros discursos.

Entonces, a partir de los problemas que surgen y para dar respuesta a los interrogantes planteados, se formula la siguiente hipótesis que busca ser validada por medio de esta investigación: Los modos en que se trabaja la perspectiva de género en la clase de lengua y literatura, a partir de la lectura de textos y/u otros discursos, originan y promueven apreciaciones críticas de los alumnos y las alumnas que permiten no sólo el reconocimiento de desigualdades sino también la reflexión y problematización de las distintas situaciones y concepciones sexistas que las fomentan.

Teniendo en cuenta que hace ya 16 años, por fuerza de Ley Nacional, la Educación Sexual Integral y con ella, el eje “Perspectiva de Género”, debe trabajarse en todos los Establecimientos Educativos, sostenemos que una de las formas de trabajo puede ser siguiendo las propuestas por la ley y las actividades del Cuadernillo ESI para secundaria I y II, producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), atendiendo los Lineamientos curriculares de ESI según las áreas curriculares, siendo este el caso para el área de Lengua y Literatura.

7. Estrategias metodológicas

La investigación buscó en una primera instancia, evidenciar el cómo se trabaja la perspectiva de género en las clases de Lengua y Literatura, con qué métodos, didácticas y materiales se introduce la temática en esas clases, qué recursos y herramientas utilizan los y las docentes, cómo los reciben el grupo de estudiantes, qué debates y planteos se producen a través de las actividades y qué

impacto provoca en ellos. Luego de la recolección de datos, se intentará describir los resultados que arroje la investigación y así, generar un texto en el que se exponga la importancia de una perceptiva introducción de la perspectiva de género en la planificación de clases de las diferentes materias.

Con el fin de poder llevar a cabo los mecanismos o procedimientos racionales, empleados para el logro de los objetivos que dirige una investigación científica, la propuesta de investigación consiste en la elección de un campo como terreno de investigación, que tenemos conocimiento, trabaja hace más de cinco años la Educación Sexual Integral en la escuela y, por lo tanto, su eje “Perspectiva de Género”: la Institución Educativa Intercultural Bilingüe N° 72 “Cacique Pelayo” de la ciudad de Fontana, de la Provincia del Chaco.

La investigación fue de tipo cualitativa, mediante la técnica de entrevistas a docentes de diferentes ciclos y directivos sobre el tópico de perspectiva de género, que apunten a las respuestas de dicho interrogante y para poder abordar la importancia misma del trabajo de la temática. Se propuso, asimismo, encuestas a las/los docentes y a las/los estudiantes, que permitieron arrojar resultados sobre el grado de concientización sobre la cuestión. También se trabajó mediante la observación a diferentes grupos de estudiantes en sus respectivas clases de Lengua y Literatura del Ciclo básico y orientado, así como también en los “Talleres de poESla” que trabajan en conjunto algunos docentes de diferentes áreas. Las observaciones tuvieron como objetivos el análisis de los textos literarios propuestos por los/las docentes y descripción y/o recolección de datos del abordaje de cuestionamientos e inquietudes de estudiantes y las actividades que hacen hincapié en la temática, para responder al interrogante: ¿Cómo se da (en cuanto a actitudes, expresiones, actividades, materiales, etc.) la introducción de la perspectiva de género dentro del aula? Como también así las respuestas y debates que se generan en los diferentes grupos a partir de la temática.

Contexto: la vida de la Institución

La UEGP N° 72 “Cacique Pelayo” es una Escuela Intercultural Bilingüe, de la ciudad de Fontana, aledaña a la capital de la Provincia del Chaco, Resistencia. Ubicada en la Avenida Alvear al 4200, ofrece una completa propuesta educativa, ya que funcionan en el edificio escolar una guardería (en los turnos mañana y tarde), Nivel Inicial (ambos turnos), Nivel Primario (en el turno mañana), Nivel Secundario (durante el turno tarde) y una Escuela de Oficios (en turno mañana y vespertino).

El Nivel Secundario otorga el título de Técnicos en Gestiones Audiovisuales a los y las egresadas de la Institución desde el año 2018. El nivel está conformado por una división única por cada año escolar establecido (cinco: de primero a quinto año) con una matrícula aproximada de ciento ochenta estudiantes, de los cuales aproximadamente el ochenta por ciento son descendientes directos de la comunidad Qom. Con respecto a la cuestión de que si el alumnado es bilingüe o si solo se habla castellano, hay que señalar que ningún estudiante de la matrícula habla 100 % qom, tampoco ningún docente. Pero desde el primer grado a quinto año, tienen varias horas de una materia que se llama Qom La´ Aqutac, donde se trabaja desde la cosmovisión/cosmovivencia y se pone énfasis en el lenguaje.

Lo particular que ofrece la Institución, además de la amplia diversidad cultural que se puede advertir inicialmente, es lo novedoso en cuanto a cómo se trabaja con las diferentes materias artísticas en los llamados “Martes de Arte”, donde los/las estudiantes pueden inscribirse voluntariamente en la materia artística que deseen, pudiendo optar por música, teatro, danza, artes visuales y plásticas. Además a las mencionadas propuestas, el cuerpo docente agrega otras que no figuran como específicas en el currículo, como lo son radio, escritura de poesía, robótica y un taller anual de Educación Sexual Integral que lleva el nombre de “Hablemos de todo”. Es así, como durante toda la jornada del martes, un/a estudiante puede optar según sus gustos y preferencias, por dos talleres (separados por un recreo) a los que asistirá durante todo el año y deberá cursarlo

y aprobarlo como una materia artística. Esta innovadora idea no solo permite a las y los estudiantes poder transitar por las artes que más le gustan o atraen, sino también generar vínculos sanos entre estudiantes de diferentes años, ya que en un taller pueden convivir estudiantes de todos los años escolares y romper con el esquema de edades por años. También en el contexto denominado “Martes de Artes”, diferentes profesores/as, suelen unir dos talleres para abordar o trabajar una temática en común, y así, ampliar aún más las variedades artísticas. Es el caso de los talleres de “Hablemos de todo” (vinculado específicamente a la ESI) y del taller “Poesía eres tú” (vinculado a la lectura y escritura de poesía) que se acoplan al menos tres veces por año para trabajar en el “Taller de poESla” que se centra en la lectura y análisis de diferentes textos poéticos literarios con temáticas de género y diversidad.

La Institución a su vez forma parte del Plan Nacional de Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) que desde 2018 capacita y forma al 10% de los docentes de todas las escuelas secundarias estatales y de cuota cero de los tres principales departamentos de la Provincia del Chaco: San Fernando, Chacabuco y General Güemes, con el fin de la correcta implementación de la Educación Sexual Integral en las escuelas y temáticas que estén ligadas a la prevención y disminución del embarazo no intencional. Así, desde el 2018 el Nivel Secundario cuenta con quince directivos, preceptores y docentes de diferentes áreas capacitados que tienen el objetivo de fortalecer dichas temáticas. Asimismo, la Institución cuenta con una Acompañante Pedagógica (Érica), quién está encargada de orientar y guiar a docentes de la Institución en sus planificaciones para la incorporación de la ESI y temáticas de ENIA y un Asesor de Salud (Fernando) quien asesora sobre salud integral a las y los adolescentes que ingresan por demandas espontáneas al espacio privado y confidencial y, en el caso de ser necesario, vincula nexos con centros de salud para turnos médicos.

Uno de los docentes que han sido capacitados por el plan ENIA, es el Profesor Franco, quien enseña Lengua y Literatura en el ciclo orientado (tercero, cuarto y quinto año) y quién además dicta el taller de lectura y escritura poética

“Poesía eres tú” los “Martes de Arte”. Las observaciones se realizaron en los grupos de 3ro y 4to año de las clases de Lengua y Literatura de este docente, así como también los días de taller. Comentamos en este TFI que efectivamente se tratan ficciones interculturales en el espacio de clases de Lengua y Literatura, sin embargo en el periodo que se realizaron las observaciones no se trabajó sobre literatura de pueblos originarios.

La información obtenida muestra las intenciones y las diferentes propuestas a lo largo del desarrollo de la integralidad de la ESI en el Chaco, así como también las propuestas de actividades didácticas concretas para llevar a las aulas. Pero hay que tener muy presente que el cruce de culturas diferentes no está exento de tensiones, puede resultar problemático e implica un trabajo diferente con la ESI para no ir en contra de la multiculturalidad del espacio.

En el documento publicado en el año 2022, titulado “Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco: políticas del Programa Provincial de ESI”, describen las principales políticas públicas sostenidas por el Programa Provincial de Educación Sexual Integral (PPESI) con el fin de contribuir a la comprensión del proceso de implementación de la ESI. Allí detallan los puentes que se han podido realizar con la comunidad indígena del Chaco.

Asimismo, se ha iniciado un camino conjunto con el equipo “ESI con Identidad Indígena” que busca el abordaje de esta política respetando las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos indígenas reconocidos en la provincia del Chaco. Además de construir acuerdos, espacios comunes de formación, se avanzó en la construcción conjunta de materiales didácticos. (Ramírez, Baricheval y Luraschi, 2022: p.30)

A su vez, advertimos desde esta investigación, lo complejo de la mencionada construcción de recursos didácticos. Al respecto el documento “Elaboración de Materiales de ESI en Lenguas Indígenas” lo señala:

Elaborar materiales en lenguas indígenas supone un desafío y requiere tener presentes algunas cuestiones básicas sobre las lenguas indígenas, en Argentina, sus historias y sus diversas situaciones en la actualidad. (Ministerio de Educación de la Nación, 2022: p.23)

Es que desarrollar la ESI en ambientes multiculturales necesita de una condición ineludible: el reconocimiento y el respeto a la diversidad en un diálogo mutuo enriquecedor.

Por otro lado, se torna necesario crear términos para nombrar aquello que históricamente no formaba parte de la cultura, modernizar la lengua: conceptos del ámbito jurídico, del discurso médico hegemónico, de los derechos en general, de la tecnología, etc.¹ En este sentido, la reflexión sobre los sentidos de esas formas de decir es inseparable de la experiencia de nombrar. (Ministerio de Educación de la Nación, 2022: p.24)

Educación en contexto de pandemia COVID-19 en el año 2021

Como sabemos, el año escolar 2021 estuvo ligado a la nueva normalidad en los diferentes colegios del país. La Institución elegida como campo de investigación trabajó por proyectos en burbujas desde marzo a septiembre. Durante este período, todas las burbujas contaban con no más de veinte estudiantes del mismo año escolar y cuatro docentes de diferentes áreas que debían proponer un proyecto integrador que permita trabajar temáticas disciplinares, ejes institucionales y propuestas pedagógicas.

Contexto: grupos de observación

Primer grupo: el Tercer Año del ciclo lectivo 2021 corresponde al Ciclo Orientado, desde marzo a septiembre se había dividido en dos burbujas (de quince y dieciséis estudiantes cada una). El docente de Lengua y Literatura era Profesor

¹ El glosario de neologismos Na aqtacpi Ralaxaicpi realizado recientemente en la localidad de Pampa del Indio, Chaco (Rojas, 2018), es un ejemplo de cómo el trabajo colectivo contribuye a contribuir a la revitalización lingüística de la lengua qom, promover su uso, así como también colaborar con la reflexión metalingüística de las comunidades qom de Chaco y Formosa (Fraser, 2017).

Tutor de una de estas burbujas, por lo que junto a otros colegas generaron el proyecto integrador, que consistía en trabajar las diferentes relaciones humanas (con uno mismo, con los otros y con el entorno). Junto a otras temáticas se eligió como obra literaria central *“Frankenstein o el moderno Prometeo”* (1818) de la autora Mary Shelley. Luego de las concesiones en las medidas preventivas generales dispuestas por el Estado con el fin de proteger la salud pública producto del COVID-19, una vez vuelta la normalidad, desde septiembre en adelante, el grupo volvió a tener a todos los estudiantes en un solo contingente y los docentes decidieron continuar con el trabajo de la obra literaria.

Segundo grupo: el Cuarto Año del ciclo lectivo 2021, correspondiente al Ciclo Orientado se dividió en dos burbujas (quince estudiantes en cada una) y trabajaron dos proyectos diferentes desde marzo a septiembre, de los cuales ninguno contaba con docentes de Lengua y Literatura. A partir de septiembre, el contingente completo de cuarto año, comenzó a tener todas las materias en sus horarios normales, por lo que, el docente Franco, encargado de las horas de Lengua y Literatura, decidió durante esos dos meses y medio, formar un Club de Lectura con el grupo. El Club consistía en que cada clase los/las estudiantes voluntariamente deberían compartir lecturas literarias que les hayan gustado, con el resto de sus compañeras y compañeros, además de otras lecturas propuestas por el docente. Se registraría todo lo leído y se haría comentarios sobre los diferentes textos.

Tercer grupo: el tercer grupo corresponde al taller de lectura y escritura poética “Poesía eres tú” que comenzó a funcionar los “Martes de Arte” a partir del mes de septiembre hasta noviembre. Cuenta con ocho estudiantes de primero a cuarto año. El docente programó el encuentro con el taller “Hablemos de todo” que cuenta con dieciséis estudiantes de primero a cuarto año.

Cronograma de investigación en el campo:

DÍA	INVESTIGACIÓN	GRUPO	HORAS
Viernes 22 de octubre	Solicitud y permiso de investigación	Directora: Prof. María Eugenia Marqués	-
Viernes 22 de octubre	Entrevista	Docente: Franco Boillat (Lengua y Literatura)	-
Martes 26 de octubre	Entrevista	Docente: Daniela Falleau (Taller hablemos de todo)	-
Martes 26 de octubre	Observaciones	Grupo "Poesía eres tú"	2 horas reloj
Jueves 28 de octubre	Observaciones	Grupo de 4to año	80 minutos
Viernes 29 de octubre	Observaciones	Grupo de 3er año	2 horas reloj
Jueves 4 de noviembre	Observaciones	Grupo de 4to año	80 minutos
Viernes 5 de noviembre	Observaciones	Grupo de 3er año	2 horas reloj
Martes 9 de noviembre	Observaciones	Grupo "Poesía eres tú" y "Hablemos de todo"	2 horas reloj
Jueves 11 de noviembre	Observaciones	Grupo de 4to año	80 minutos
Viernes 12 de noviembre	Observaciones	Grupo de 3er año	2 horas reloj

Recopilación de Datos

Entrevista viernes 22 de octubre: Profesor de Lengua y Literatura Franco Boillat

Me comentó que trabaja en la escuela desde el año 2017, que siempre enseñó Lengua y Literatura, que en un principio sólo contaba con las horas de tercer y cuarto año, pero que en 2018 le ofrecieron también trabajar en quinto. Las horas del Ciclo Básico las tiene otra docente. Expuso también cómo está organizada la Institución, los espacios con los que cuenta, el aproximado de matrícula y cómo se organiza el Nivel en los diferentes espacios. Habló de los “Martes de Arte” donde dicta el Taller “Poesía eres tú” y de cómo se organizó la Institución en esta etapa de “nueva normalidad”. También me explicó las propuestas que implementó para este periodo en sus respectivos grupos de estudiantes.

Mencionamos también, que se destacó a nivel provincial, en la Cámara de Diputados del Chaco una distinción a través de la Resolución N°1088/2019, a la estudiante Evelin López, de la Escuela UEGP N° 72 Intercultural Bilingüe “Cacique Pelayo”, quien obtuvo el Primer Premio del concurso de “Poesía en Acción”, por su poema “DOLOR”, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) y la Academia Argentina de Letras. Asimismo se distinguió la intervención del Profesor Franco, quien apoyó a la alumna en la producción de la poesía, así como la iniciativa de incentivar a los y las estudiantes en la escritura, con el objetivo de experimentar la creatividad y originalidad de este género literario en la mencionada escuela.

Entrevista martes 26 de octubre: Profesora de Biología Daniela Falleau

La profesora Daniela me contó que trabaja en la escuela desde hace varios años como docente, pero que antes estuvo ligada a otros proyectos en la Institución. Trabaja en primer y segundo año del Ciclo Básico y en cuarto año del

Ciclo Orientado. Además dicta el taller “Hablemos de todo” ligado a la ESI y al plan ENIA. Daniela a su vez es una de las coordinadoras del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia. Señalo además cómo se capacita y orienta a docentes de las diferentes instituciones, el alcance del Plan a nivel Provincial y las expectativas que tienen desde Nación.

Desde el espacio de su taller brinda la oportunidad a estudiantes de hablar de cualquier temática referida a la Educación Sexual Integral, que cause dudas, inquietudes o desacuerdos. Describió que a su vez, aprovecha el espacio para trabajar con los diferentes estudiantes la prevención del embarazo no intencional mediante juegos, experiencias, debates, manualidades, trivias, entre otros. Específicamente a la temática violencia de género le dedica varias clases, ya que considera que es uno de los temas que más resuena en los y las estudiantes a esta edad.

Observaciones al Primer Grupo: 3er año

Viernes 29 de octubre: 22 estudiantes presentes. El docente comienza la clase haciendo un repaso de lo que fueron trabajando hasta el momento. Están leyendo la novela de la autora Mary Shelley: *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Se hace un resumen de los acontecimientos más importantes hasta el momento y luego se lee en voz alta los capítulos III y IV del tercer volumen de la obra. Luego del recreo el docente pide como actividad que los y las estudiantes completen un cuadro con los acontecimientos más relevantes de esos capítulos.

En líneas generales los/las estudiantes disfrutaban de la lectura, a veces se distraen, pero luego vuelven a prestar atención. El profesor me cuenta que a pesar que es una obra larga, es atrapante para esta edad y que tiene muchísimas temáticas para trabajar. Algunas de esas temáticas responden específicamente a la materia que enseña, como ser los diferentes tipos de géneros literarios que aparecen en la obra o las definiciones de temáticas como relato enmarcado o epistolar. A su vez, en la entrevista, me había comentado que previamente a mi visita hicieron un gran trabajo sobre el rol de la mujer en las diferentes sociedades

y cómo se ve reflejado hoy en día una fuerte desigualdad de género. Me comentó que se trabajó casi una jornada entera con las diferencias y las similitudes de la época en la que se publicó la novela y el tiempo presente.

También se notó muy interesados a los y las estudiantes en la temática del crimen, de la muerte y el misterio. Varios estudiantes debatían sobre el accionar (bien o mal) de los protagonistas según sus criterios.

Viernes 5 de noviembre: 29 estudiantes presentes. Nuevamente el docente comienza repasando los hechos más relevantes de la obra y pone mayor énfasis en los sucesos de la clase anterior. Luego un estudiante de nombre Jonatan, lee el capítulo V del tercer volumen y finalmente el docente lee el VI. A continuación, en la clase se comienza a debatir sobre los personajes principales y comentar los sucesos principales de los capítulos trabajados.

En la clase se comienza a analizar los juicios y prejuicios, las principales preguntas giran sobre qué personaje tiene razón, quién puede justificar su accionar. El docente me comentó que en otras ocasiones solía salir la temática del Derecho, ya que sus estudiantes demandaban imparcialidad y legitimidad en el juicio del Profe Franco, luego de las deliberaciones entre ellas/os, en los aspectos de la novela cuando se marca, por ejemplo, en cómo el doctor se apropia del cuerpo de la criatura dándole vida y luego desentendiéndose de ese hecho, sin respetar los derechos de ese ser vivo, tomando decisiones por él.

Viernes 12 de noviembre: día de lluvia. 12 estudiantes presentes. El docente retoma el tema de debate de la clase pasada. Trabaja conceptos de monstruo y monstruoso. En el pizarrón se enumeran las “malas acciones” de Víctor y de la Criatura. Luego el docente conversa con las y los estudiantes sobre el cuento “Caperucita Roja”, se arma la historia entre todos y luego comparte un capítulo del libro Sapo en Buenos Aires del autor Gustavo Roldán, el capítulo lleva el título de “Cruel historia de un pobre lobo hambriento” y narra los sucesos de Caperucita desde la perspectiva del Lobo Feroz. No se llega a cerrar la clase.

Las intenciones del docente respondían a trabajar las relaciones o los juicios que establecemos sobre las personas al escuchar una sola versión de los hechos o al quedarnos únicamente con lo narrado por uno de los protagonistas. En las tres clases noté gran interés de los/as estudiantes en este tipo de temáticas, cuando se hablaba de prejuicios o acciones, buenas o malas, en las tres clases era lo que más llamaba su atención, podía posicionarse de uno u otro bando estableciendo afirmaciones concretas, algunas de esas afirmaciones que más resonaron fueron: “no importa si matas porque te hicieron algo, si matas sos asesino igual”, que fue dicha por una de las estudiantes con la voz elevada desde el fondo del aula. Otra estudiante afirmó: “nosotros podemos decir quién hizo bien y quien no, pero hasta que uno no vive lo que le pasa, no puede hablar”.

Me queda la impresión de que a partir de un trabajo pueden surgir otros cientos de trabajos, otras preguntas y otros núcleos de temáticas para trabajar. En este caso propondría como docente trabajar sobre El Otro, cómo lo/a veo, cómo lo/a trato, qué pienso y desde allí seguir la línea de la empatía.

La obra “*Frankenstein o el moderno Prometeo*” de Mary Shelley:

El Profesor me comentó que ya están en la parte final de la obra, en los últimos capítulos. Que dentro del Proyecto para tercer año trabajaron sobre las relaciones humanas y que centraron la temática en la obra literaria de 1818. A partir de allí, específicamente de la materia Lengua y Literatura pudo trabajar temáticas como: el contexto de producción de una obra, concepto de Literatura y géneros literarios, el nacimiento de la novela de ciencia ficción, géneros epistolares, gótico y terror, el mito, autor, narrador, personajes, relato enmarcado, tiempos, entre otros.

A su vez, referido al concepto de perspectiva de género me comentó que hablaron mucho sobre la vida de la autora y que inclusive pudo realizarse emparejamientos con el tiempo actual, donde todavía existen diferencias marcadas entre los géneros en las divisiones sexuales de los trabajos, por ejemplo, las/los estudiantes se mostraron interesados en esta temática. También

me explicó que con el fin de mostrarles visualmente la época habían mirado el film “*A Storm in the Stars*”, 2017, de la Directora Haifaa al-Mansour que trata sobre la vida de Mary Shelley y de las dificultades que atravesó durante la escritura y publicación de la novela.

En los últimos meses, estuvimos leyendo y analizando diferentes libros, muchos de ellos nos dieron una nueva comprensión y perspectiva sobre los diferentes temas que tratan. En el caso de la observación áulica de *Frankenstein o el moderno Prometeo* de Mary Shelley, creemos que el docente quiere exponer que el proceso de comprensión del yo y del otro es crucial para la sociedad y cómo influye en las convenciones de inclusión y exclusión en el mundo en que vivimos. Como sabemos, la historia de las personas se ha basado en gran medida en construcciones culturales y es un medio de justificación para circunstancias sociales, culturales y políticas. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, las ideologías, los discursos y las religiones instaladas pueden ayudarnos a interpretar el mundo que nos rodea; pueden encasillar positiva o negativamente a una persona y esto puede racionalizar el maltrato y la falta de armonía en función de los significados que atribuimos a diferencias físicas y culturales. Es por ello que valiéndose de estas ficciones, teniendo en cuenta que aunque el contexto en el que se desarrollan las historias es diferente al nuestro, es fundamental mencionar la controversia que estos temas siguen teniendo en los diferentes entornos sociales en la actualidad.

Observaciones al Segundo Grupo: 4to año

Jueves 28 de octubre: 22 estudiantes presentes. El docente comienza la clase escuchando lo que han llevado diferentes estudiantes para compartir lectura. Una estudiante de nombre Susana, lee el primer capítulo de la novela *El espejo africano*. La dinámica es que luego de cada lectura, los estudiantes tienen como actividad completar un cuadro en el que deben escribir si les gustó o no el texto compartido y por qué. Luego, un estudiante de nombre Fabricio nos compartió un poema sobre la amistad, por último Lara leyó una frase de una serie de la

plataforma Netflix que lleva el nombre de *Atypical*. Luego de completar cada uno/a su cuadro individual, el docente continúa con algunas lecturas: *Finn Herman* de Mats Letén, el primer capítulo de *Los días del venado* de Liliana Bodoc y “Triste historia de un pobre lobo hambriento” del libro *Sapo en Buenos Aires* del escritor Gustavo Roldán.

Al finalizar la clase, me comentó el profesor que la dinámica para esta jornada había sido elegir compartir textos de Literatura Infantil y Juvenil.

Surgió también un interesante debate sobre las múltiples versiones narrativas y literarias que existen del cuento *Caperucita Roja*, las perspectivas desde quién cuenta la historia y de cómo se transmiten esas historias. En un segundo momento se habló de los cuentos clásicos, de las versiones originales y de las adaptadas, de las películas de Disney y sus representaciones “perfectas” de príncipes y princesas. Dentro de las observaciones apuntadas podemos destacar las siguientes expresiones realizadas en el aula:

- “Cuando todos pensamos en una princesa, pensamos en cabello largo y rubio, cintura flaquita, piel blanca y que siempre necesita ser salvada de un hombre fuerte y lindo.”(Cristina) – “Yo no, Merida es princesa pero es colorada y ella puede salvar a su madre”. (Gabriela)
- “¿Vieron la película “La Cenicienta”? Si Cenicienta no era linda, cagaba. Había como mil en el baile” (Carlos).
- “¿vieron Pocahontas?” (Prof. Franco). La mayoría asiente.
- “Es muy mala... ¿vieron cuando se maquilla y baila el vals? Al final, tenía razón el padre” (Nico). No lo sabía en el momento de la observación, pero luego de averiguaciones pude descubrir que el alumno hacía mención a Pocahontas 2 “Viaje a un nuevo mundo”, película del año 1998, en tanto yo fui espectador del film homónimo de 1995.
- “¡y que tiene!, puede bailar...” (Sol). Surgen opiniones cruzadas. Se arma barullo luego de esto y se disipan los comentarios.

Pero con todo este entusiasmo, ¿pueden relacionarse las creaciones de Disney con resultados positivos en el desarrollo de un niño, niña o adolescente? Las historias y películas de Disney se ven como inofensivas en la superficie, pero cuando se estudian, puede haber una sugerencia de significados alternativos para sus historias.

Entonces, ¿qué aspectos se ponen en juego en los comentarios de las/os estudiantes? En muchas ficciones, las narraciones están enseñando a la sociedad que solo hay una forma correcta de ser mujer y una forma correcta de ser hombre. Por lo tanto, creemos que existe una exposición repetida de literatura “mainstream” que muestran perspectivas estereotipadas y refuerzan puntos de vista culturales.

Consideramos que las/os alumnas/os infieren que no solo los hombres y las mujeres que se muestran en estos discursos bordean la perfección, tanto que en imágenes o films, su lenguaje corporal es igual de revelador. Por lo general, el lenguaje corporal de las mujeres está planteado para ser pasivo y vulnerable con expresiones faciales de asombro y alegría. Además, como es el caso de la citada *Pocahontas*, por la cual los diseñadores de películas de grandes estudios exageran las diferencias biológicas entre hombres y mujeres para impulsar su mensaje. Frecuentemente, cuando las mujeres tocan un objeto, es delicado y suelto, sin agarrar el objeto con fuerza, a diferencia de cómo se representa a la mayoría de los hombres. El lenguaje corporal de los hombres generalmente implica tener el control, mantenerse firme y liderar las tareas. Los hombres suelen ser más altos y en general más grandes que las mujeres, que es sólo un hecho biológico (Nikitovic, 2018: 1). Sin embargo, se manipula esta diferencia de tamaño exagerando el tamaño de un género en relación con el otro. En estos films, los hombres son manipulados para ser incluso más altos y más grandes que las mujeres con el fin de transmitir dominio y un estatus de poder.

Como sociedad, se nos estandariza con las imágenes que vemos, aunque muchas veces las mujeres en los roles protagónicos de dibujos animados son

retocadas y modificadas para convertirlas en la mujer ideal. Desde este trabajo se considera que sin diversidad, el mundo de los discursos sociales crea un ambiente perjudicial para nuestras/os alumnas/os e hijas/os a medida que crecen y aprenden a presentarse y representarse en la sociedad.

Lo que nos lleva a pensar de qué formas podrían trabajarse las primeras infancias, la crianza, las lecturas y los derechos de niños, niñas y adolescentes. Con un trabajo más preciso podrían surgir las preguntas sobre ¿qué consumimos en nuestra infancia y juventud? ¿Qué lecturas y canciones nos fueron marcando? ¿Qué nos gustaba y qué no? Y estas preguntas sosegadamente pueden funcionar como disparadoras hacia otras temáticas como el gusto, la formación personal, la interioridad o la misma infancia y/o adolescencia.

Jueves 4 de noviembre: 23 estudiantes presentes. El docente comienza la clase invitando a leer a los estudiantes. José comparte un texto sobre la masacre de Napalpí y luego Fanny una historia de terror de Hugo Mitoire. El Profesor Franco comparte tres cuentos: “El cuarto prohibido” de Itziar Ezquieta, “La iniciación” de Roberto Fontanarrosa y “Una moneda” de Fernando Santiago.

Los tres cuentos elegidos por el docente generaron debates referidos a la temática de género. “El cuarto prohibido” trataba de un gigante que raptaba a las tres hijas de un campesino y las hacía obedecerlo o las mataba. Desde nuestra postura aquí se puede conversar sobre el ejercicio del poder y la violencia, sobre los roles establecidos socialmente y sobre el gran simbolismo que propone el cuento: el hombre que ejerce el poder y la violencia es representado como un gigante poderoso y las mujeres como campesinas indefensas. Lo que claramente podría llevarnos a otras preguntas como ¿Qué importancia tiene el rol que ocupan los diferentes géneros en la sociedad? ¿Cómo se genera la violencia a partir del poder o de esos roles?

“La iniciación” del Negro Fontanarrosa, narraba desde el humor el perder la virginidad de los jóvenes. El padre del protagonista quería iniciar a su hijo en el mundo de los hombres. Desde este texto podría debatirse claramente las actitudes

machistas, el patriarcado como costumbre social y podrían trabajarse también las diferencias y similitudes de esas costumbres en relación al tiempo presente.

El último cuento nos llevó a una charla sobre la primera vez o los conceptos armados que tenemos los diferentes géneros con el *perder* la virginidad. Las manifestaciones captadas fueron:

- “¡Yo soy virgen!” (Pablo). Lo dice con tono irónico.
- “Ni me acuerdo yo”. (Kili)
- “Hay que tener cuidado porque ustedes se rajan nomas”. (Mari). La expresión da lugar a risas generalizadas y comentarios cruzados entre las/os estudiantes. Luego empieza un comentario del Profesor Franco, haciendo alusión a las emociones y cuidados para la salud reproductiva. A partir de allí, surgen variadas voces y manifestaciones sobre costumbres y prácticas de los/as estudiantes al respecto del tema. Dando lugar a indagaciones al Profe Franco.

Enfatizamos desde este trabajo las aseveraciones, expresiones y comentarios de las y los estudiantes, que se producen en el espacio áulico, ya que teniendo en cuenta a Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005), insisten en la importancia en que se manifiesta y da voz a los miembros de la comunidad educativa, en tanto el discurso funciona como un instrumento prioritario a través de la cual las personas nos presentamos ante el mundo social.

Lo que chicos y chicas dicen acerca de sus percepciones y experiencias tiene una importancia prioritaria, pues revela los modos a través de los cuales se produce la construcción social de las masculinidades y de las feminidades. En particular, señalamos el uso de grupos de discusión, mixtos o de un solo sexo, pues esta técnica se revela especialmente eficaz al permitir la creación de un espacio en el que las personas pueden hablar libremente acerca de los que es importante y significativo para ellas. (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005: 33)

A modo de paradigma, como se puede inferir en el comentario de Mari: “Hay que tener cuidado, porque ustedes se rajan nomas”, creemos advertir que

implica que en todas las culturas, los hombres y las mujeres son socializados por conjuntos separados de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales a partir de su crianza infantil que influyen en sus expresiones de masculinidad y feminidad, respectivamente (Mattio, 2012).

Por otro lado hay que tener en cuenta que los/as adolescentes reciben la mayor parte de la información relacionada con el sexo de los medios masivos de comunicación y los/as compañeros/as. Consideremos que hasta aquí, las escuelas no han jugado un papel activo en la educación sexual de los y las estudiantes y es que la Educación Sexual Integral en las escuelas no solo brinda a los/as estudiantes datos, sino que también les brinda información completa que proviene de fuentes acreditadas. Como contrapartida, la ignorancia en tales asuntos se ve exacerbada por la baja asistencia a la escuela y las actitudes que prohíben la discusión sobre educación sexual efectiva en instituciones. Se puede señalar entonces, que existen dificultades potenciales para incorporar la educación sexual integral en las políticas educativas de un Estado.

En el caso del cuento “Una moneda”, es la historia de un carpintero que debe hacer un cajón de velorio para un bebé que nació muerto. En este cuento la historia nos presenta crudamente el trato del Sistema de Salud hacia una persona sin recursos económicos. Podría trabajarse cuestiones como la desigualdad social, los tratos, la burocracia y los Derechos de los ciudadanos sobre todo en el ámbito de salud. Se podría incluir Derechos reproductivos y enfermedades de transmisión sexual.

Jueves 11 de noviembre: 18 estudiantes presentes. La clase comienza con lectura de estudiantes. Ariana lee un capítulo de *El principito* de Antoine de Saint Exupery. Luego Eugenia compartió *Yo, ratón* de Laura Devetach. El profe Franco leyó dos poesías de Mario Benedetti: “Corazón coraza” y “Te quiero”, luego un cuento de Federico Falco llamado “El pelo de la virgen” y cerró la clase con dos poemas más, uno de Juan Gelman: “El juego en que andamos” y “La noche” de Eduardo Galeano.

Durante el cuento “El pelo de la virgen” se narra el asunto de la masturbación y de la eyaculación. Pudimos observar la atención/tensión entre las chicas y chicos durante el desarrollo, nadie interrumpía la lectura realizada en la voz del Profesor Franco. Al concluir, inmediatamente preguntaron por la segunda parte (no la hay).

La variedad en autores, textos y estilos que se dio en la clase, dio a un primer debate sobre qué tipo de textos nos gusta leer. Principalmente, valoro la experiencia de los observado durante el cuento de Falco, que brevemente nos contaba sobre la excitación y más preciso sobre el amor entre adolescentes (los/las estudiantes también parecieron haber disfrutado esta narrativa). Ahora bien, ¿por qué gusta tanto el cuento de Falco? Sostenemos desde esta investigación que son esos momentos áulicos donde hay mucho más en juego que simplemente establecer que un determinado texto puede ser, por ejemplo, feminista o machista, entre otros tópicos, ya que la idea de la literatura no es simplemente señalar estas características, sino establecer cómo nos han afectado. Del mismo modo, consideramos que los/as compañeros/as dentro de un aula influyen en la identidad de género, al proporcionar información sobre el rol y las normas de género a través de actividades de juego y actividades escolares. Es decir que los/as alumnos/as proporcionan estándares para los roles de género al otorgar o negar la aprobación de los/as demás al decidir qué juegos jugar, qué programas de televisión ver, qué tipos de alimentos comer, qué música escuchar, etcétera. Es por eso que creemos, teniendo en cuenta las reacciones luego del cuento de Falco, que entre ellos y ellas influyen en la identidad sexual al pasarse información sobre sexo, ejerciendo potencialmente presión sexual sobre los/as otros/as para que sean sexualmente activos incluso si no están interesados o no están preparados. Y es que una persona se expresará sexualmente a través de roles de género que se aprenden, así como a través de roles sociales y culturales que ofrecen guiones sexuales que brindan reglas, actos y expectativas asociadas con un rol en particular. Consideramos que los guiones sexuales en la literatura, como la ficción de Falco, influyen fuertemente en la expresión sexual de todas las

personas, tanto en hombres como en mujeres. Pero es necesario vislumbrar que existen más guiones. Los guiones sexuales y los roles de género pueden ser diferentes para quienes son bisexuales, transgénero, lesbianas y gays.

También pudimos observar en las clases, que los/as adolescentes suelen ser explícitos acerca de sus intereses o fantasías sexuales, sobre todo cuando conversan entre sí. Intereses que son utilizadas como fuente de expresiones y manifestaciones en el espacio áulico. Por otro lado, según lo conversado con el Profesor Franco, la búsqueda de información por canales formales, inhibe en general a los y las adolescentes de averiguar sobre estos temas o profundizar la recopilación de información sexual y reproductiva básica, en docentes o equipo interdisciplinar de la escuela. Hay que tener en cuenta que los últimos años de la escuela secundaria son un punto interesante en el desarrollo: los/as adolescentes alcanzan en un cursado regular la edad de 18 años, la “edad adulta”. Así, las y los educadores que trabajan con estudiantes de esta edad, deben comprender el desarrollo socioemocional, cognitivo y psicomotor de sus alumnas/os y fomentar la incorporación de estos/as para el progreso general y la promoción a la siguiente etapa en la vida de jóvenes adultos/as.

Independientemente, la creatividad en las clases funciona a favor de la enseñanza de las humanidades, una de las cuales son las artes del lenguaje. Las discusiones sobre obras de ficción y/o los ejercicios de escritura creativa son los medios perfectos para permitir que las y los estudiantes muestren externamente sus capacidades. Es por ello que al familiarizarnos con las experiencias de los sujetos, en ese punto del proceso, nosotros/as, como educadores, podemos crear prácticas apropiadas que ayuden a las/os estudiantes a reconocer y aprovechar los incentivos y motivos que el sistema educativo y la sociedad tienen para ofrecer.

8. Conclusiones

El proceso de género es un proceso que comienza en el nacimiento y se refuerza continuamente a lo largo de la vida. Las idiosincrasias demostradas por

los grupos en la sociedad tienen implicaciones para las identidades que desarrollan los y las adolescentes y, en gran medida, determinan las carreras y los estilos de vida elegidos. Dentro de esos grupos están las instituciones escolares. Las escuelas sirven como un importante agente de socialización en la sociedad ya que reglas y normas de género se refuerzan allí. Los/as profesores/as juegan un papel fundamental en la aceptación de comportamientos que son socialmente apropiados y en el rechazo de los inapropiados. Sus roles sirven como modelos en la creación de identidad de género:

- Una alumna espero que su compañero varón arrastre una pizarra móvil de considerable medida hasta el frente del salón (no atina a moverse y sostener el otro extremo del mobiliario). ¿Por qué no lo hace?
Luego, durante la exposición grupal, el joven esperaba que su compañera le pase el borrador al pizarrón y las fibras. ¿La alumna se limita a asistirlo o es integrante del grupo para la ponencia? (Observación de clases 4º año. Octubre, 2021).

Claramente como en la anterior observación, la socialización del género se refuerza en la escuela. Sin embargo, el sesgo de género en la educación va más allá de los patrones de socialización, el sesgo está integrado en los libros de texto, las lecciones y las interacciones de profesores y profesoras con los/as estudiantes. Consideramos que este tipo de sesgo de género es parte del currículo oculto de lecciones que se enseñan implícitamente a los/as estudiantes a través del funcionamiento diario de su salón de clases. Así, el sesgo de género también se enseña implícitamente a través de los recursos elegidos para el uso en el aula. El uso de textos o recursos didácticos que omiten las contribuciones de las mujeres, que simbolizan las experiencias de las mujeres o que estereotipan los roles de género, agrava aún más el sesgo de género en el currículo escolar. Si bien la investigación muestra que el modo del uso de materiales con equidad de género permite a los/las estudiantes tener un conocimiento más equilibrado en cuanto al género, las escuelas continúan utilizando la perspectiva de género de

forma soslayada, más aún en otras materias escolares por fuera de Lengua y Literatura.

Sin embargo, más allá de cambiar nuestros propios comportamientos como docentes, debemos ser conscientes del sesgo de género alojado en muchos materiales y textos educativos para tomar medidas. Consideramos que deben tenerse en cuenta al intentar establecer un currículo con equidad de género, los materiales que admitan la inclusión, entrelazando las experiencias, necesidades e intereses de mujeres, hombres y diversidades. Porque como docentes necesitamos mirar las historias que les estamos contando a nuestros/as estudiantes e hijos/as. Muchos de nuestros ejemplos en el aula, libros de cuentos y textos describen un mundo en el que los niños y los hombres son ingeniosos, curiosos, valientes, pero las niñas y las mujeres son pasivas, simples e irrelevantes. Con el surgimiento de movimientos feministas y grupos de derechos humanos, se han tomado medidas para abordar el sesgo de género, un sesgo histórico que ha impregnado a la humanidad durante siglos. La creación y utilización de términos neutros en cuanto al género y la entrada de hombres en roles tradicionalmente femeninos y mujeres en roles masculinos ha sido recibido con sentimientos encontrados. Todavía queda mucho por hacer para corregir el desequilibrio, pero será un paso que requerirá la fusión y unión de muchos grupos sociales que han mantenido extremos en sus posiciones.

Los roles de género se están restringiendo en nuestra sociedad, así como la idea de solo dos géneros. Género es ahora un término que se discute y que engloba un componente fluido que no se describe con líneas definidas como en el pasado. Las mujeres ahora más que nunca están en posiciones de poder en la fuerza laboral. La feminidad ya no significa sumisión, sino empuje y resiliencia. Pero, aunque los estereotipos han cambiado, de ninguna manera han disminuido. Entendemos que la función de los estereotipos de género es crear una base para la norma social, el Estado, tabúes y privilegios, y que el problema con las funciones de roles de género es que categorizan a las personas y subestiman la singularidad de los individuos. Dentro de estas singularidades

humanas existe el colectivo LGBTQ+. Así como sucede con las mujeres, la actitud pública hacia el colectivo lesbiana, gay, bisexual, transgénero y queer (LGBTQ+) mejora constantemente, pero las presiones y discriminaciones siguen siendo comunes y frecuentes. En estos casos, una actitud efectiva del gobierno poniendo en marcha políticas públicas es vital y necesaria, ya que todas las personas merecen tener el mismo nivel de protección y respeto.

Pero entonces... ¿Qué se puede hacer desde nuestras instituciones?

En el trayecto de las transformaciones sociales, económicas y políticas en Argentina, es importante abordar una comprensión significativa a lo largo de la vida útil de las instituciones. Florencia Mallon sostiene al respecto que:

Las instituciones del Estado son lugares o espacios en que los conflictos por el poder están resolviéndose constantemente, reordenándose jerárquicamente. Los conflictos al interior del Estado nunca brindan iguales oportunidades a todos los grupos; a largo plazo, por tanto, tienden a reordenar, reproducir y representar las relaciones sociales como desigualdad y dominación. (Mallon, 2003: 43)

Dentro de esas transformaciones, en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), que tiene como objetivo garantizar la ESI de todos los niños, niñas y adolescentes de la República Argentina. A modo de ejercicio de política pública, la ESI estuvo y está en pugna con diversos agentes de la sociedad. Es pertinente entonces resaltar las consideraciones realizadas en relación con la E.S.I. como Derecho y la práctica cotidiana de la escuela, elaborado por el Programa Provincial de Educación Sexual Integral de la Provincia de Córdoba:

“Toda normativa o política pública nueva genera siempre inquietudes y necesita readecuaciones conceptuales, procedimentales y valorativas al interior de las instituciones encargadas de su implementación y en la sociedad sobre la cual se proyectan.(...) Y, “en segundo lugar, la

necesidad de problematizar la noción de derechos en el marco de relaciones institucionales y sociales que producen desigualdades.”. (ESI, 2010:9)

En esta investigación, sobre lineamientos curriculares a través de la Literatura, se ha observado cómo fueron apareciendo a través de la práctica intencional en el desarrollo de clases, durante la conjunción entre el alumnado y los recursos bibliográficos o audiovisuales, con mediación del docente, las expresiones de experiencias autorreferenciales y visión del mundo de los/as estudiantes. Los temas principales fueron la desigualdad de género y la socialización de las identidades desde ejes como el de género, diversidad, cuidado del cuerpo y la salud, la afectividad y el ejercicio de derechos; ejes que han propiciado debates y reflexiones en torno a temas como la violencia por motivos de género, la desigualdad de género, los roles y los estereotipos de género, la autonomía en las decisiones, la enseñanza de métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual, la expresión de las emociones y el reconocimiento, entre otros.

Es necesario entonces, teniendo en cuenta todo lo anterior, generar aprendizajes y reflexiones desde la ESI, por ejemplo, sobre la masculinidad hegemónica y sobre las características de su reproducción que contemplen formas no violentas de su ejercicio, dar cumplimiento a los derechos sexuales y los derechos (no) reproductivos de todas las personas involucradas, como así también la atención a las actitudes abusivas que deban ser abordadas integralmente desde una perspectiva no adultocéntrica y desde el marco de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. Así, la educación sexual integral efectiva debe contener información que detalle el desarrollo y la reproducción sexual, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual y el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), el aborto y las diferentes opiniones religiosas y culturales sobre el sexo y la diversidad sexual. Al mismo tiempo, corrige cualquier información inexacta e insuficiente que aprendieron de Internet o los medios de comunicación. Con esta información, los y

las jóvenes están mejor equipados para tomar decisiones con respecto a su conducta sexual y emocional. Pero la forma de enseñar educación sexual integral ha sido controvertida durante bastante tiempo. Al decir de Morgade:

“... se enfrenta con los discursos vigentes en los programas específicos y en los planes de estudio de algunas materias centrales (biología-salud, historia, formación ética, etc.) que remiten, básicamente, al modelo médico-biologicista (centrado en la prevención de la enfermedades de transmisión sexual y de embarazo), orientado, con frecuencia, por algunas formas seculares inspiradas en el modelo represivo religioso: la sexualidad como amenaza del orden o como peligro para la vida social. En casi todos los casos, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo”. (Graciela Morgade, 2011: 53)

Con respecto al interés que persigue este trabajo y ante la falta de narrativas que contengan propuestas que tengan en cuenta al placer, goce y la complacencia, consideramos que el programa de la ESI debería aprovechar las reflexiones de autoras como Valeria Flores, dentro del espacio institucional, para abrir nuevas configuraciones en torno al deseo y la autonomía.

Antes que sustancializar la ESI como legalidad subjetivante, es preciso reconocerla como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas y políticas sobre los modos normalizados del pensar y del enseñar (heterosexualizados, generizados, racializados, capacitistas, adultocéntricos). Para ello, hay que situar la ESI en una trama de leyes en defensa de la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad sexual², sancionadas de forma continua desde fines de la década de 1990. (Flores, 2019: 249)

² Entre ellas, la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (26618), la Ley de Identidad de Género (26743), la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (26364), la Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26485), la Ley de Acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida (26862).

Hay clases para cada asignatura de las ciencias humanas, desde asignaturas simples hasta complejas. Sin embargo, algunas personas se niegan a reconocer la necesidad de una clase y esa es la ESI. Entendemos absolutamente que se la necesita para mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes de hoy. En el caso de los cuidados de la Salud, cuando se informa a las y los jóvenes, se reducen los resultados negativos, como las enfermedades o infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados. Para sostener estas acciones, Morgade (2011) pondera que: "...la postergación del embarazo, por ejemplo, no significa solamente el control sobre las posibilidades de concepción sino, con frecuencia, una elección activa de otros proyectos vitales" (pág.21). Considerando trascendental, además, que: "Garantizar la educación sexual integral, entonces, implica una importante inversión estatal y una sostenida decisión política" (pág.21).

La verdadera educación está basada en la realidad, que busca ayudar a los y las jóvenes a comprender una visión positiva, proporcionarles información y habilidades sobre el cuidado de su salud y ayudarlos a adquirir habilidades para tomar decisiones ahora y en el futuro. En el caso concreto de la puesta en marcha de la ESI en la Escuela Bilingüe Intercultural "Cacique Pelayo", este proceso es impartido por profesionales de diferentes campos que enseñan sobre: desarrollo sexual, salud reproductiva, relaciones interpersonales, afecto, intimidad, cuerpo, imagen y roles de género. El objetivo es ayudar a los y las jóvenes a convertirse en adultos sexualmente saludables. Allí, los y las profesionales también utilizan recursos didácticos como los seleccionados en este trabajo, para impartir la capacitación a las/os jóvenes. En ese contexto se utilizan algunas propuestas transversales como la de Meresman:

"Es por ello que debemos brindarles herramientas que les ayuden a prevenir abusos, detectando las situaciones de riesgo lo más pronto posible para interrumpirlas y escapar siempre del peligro de la manera que esté más de acuerdo con su edad o posibilidades. Para ello, es fundamental darles información y educarlos acerca de la sexualidad,

ayudándolos a comprender cómo relacionarse y qué precauciones tomar”.
(Meresman, 2013:46)

Pero hay que tener en cuenta que aún existen preocupaciones sobre la idoneidad de la educación sexual integral en las escuelas y que, algunos/as docentes, no se sienten cómodos/as para enseñarla. Pero consideramos que la educación sexual adecuada puede ayudar a resolver sentidos, causas y consecuencias que incluyen los problemas que el individuo tendrá que enfrentar en el curso de su vida y decisiones, que tal vez no se puedan revertir. Asimismo, la educación no ocurre en un solo lugar: involucra a madres, padres, tutores, educadores y otros actores en la comunidad. Al respecto, Lopes Louro advierte sobre las implicancias que puede incidir en el/la estudiante el proceso educativo:

“No pretendo atribuir a la escuela ni el poder ni la responsabilidad de explicar las identidades sociales, mucho menos de determinarlas definitivamente. Es preciso reconocer, sin embargo que sus proposiciones, sus imposiciones y prohibiciones crean sentido, tienen “efectos de verdad”, constituyen parte significativa de las historias personales”. (Lopes Louro, 1999: 6)

Creemos que esta es un área de investigación que vale la pena explorar para seguir desarrollando propuestas superadoras y dar un salto gigante en la controversia sobre la aplicación de la educación sexual integral en las aulas argentinas. En el caso puntual de la introducción de la perspectiva de género a través de las clases dictadas, incluye prevenir las consecuencias negativas de las relaciones sociales y también incluye una amplia gama de habilidades para mejorar la calidad de vida, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de construir nuevas relaciones.

Es por todas las anteriores conjeturas, sostenidas desde esta investigación en el marco de un TFI, que llegamos a la conclusión de que la introducción de la perspectiva de género a través de recursos didácticos en las clases, logran brindar un espacio de análisis y reflexión para examinar de forma crítica la Literatura y

sobre la socialización de género de los y las estudiantes, mientras participan en la cultura social y académica del aula. Por lo que consideramos también, que desde el espacio (clases de L. y L.), se promueve la importancia de aumentar la conciencia de profesoras y profesores sobre sus expectativas de género y cómo el currículo oculto y la instrucción diferenciada por género, pueden afectar las relaciones sociales de aprendizaje de los y las estudiantes dentro del aula.

Ahora bien, como las lecturas nos lo han sugerido, el progreso de los espacios como en el caso de la Escuela “Cacique Pelayo”, no ocurre naturalmente, debe desarrollarse de manera estratégica, intencional y consciente como un proceso que corresponde a diferentes sectores de la sociedad y que exige distanciamientos respecto de modos de entender el mundo que se inscriben fuertemente en nuestras entrañas. En este sentido, la tarea es compleja y ofrece resistencias que operan en múltiples direcciones intentando sostener cierto orden de cosas que favorece la permanencia de sectores de poder.

9. Bibliografía

- Bonino, Luis. (2004). Los Micromachismos. Artículo publicado en Revista La Cibeles N° 2 del Ayuntamiento de Madrid, noviembre 2004.
- Bourdieu, P. – Passeron, J. (1977). La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Pág. 17.
- Butler, J. (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. México, Paidós.
- Connell W. Robert. (2003). Adolescencia en la construcción de las masculinidades contemporáneas. En Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina. Chile: Editado por José Olavarría A Santiago de Chile. FLACSO- Sede Chile.
- Consejo Federal de Educación. (2008) Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Introducción. Res. CFE 340/18. – 2a ed. – Buenos Aires.
- Cuesta, Carolina. (2003) Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Educación Sexual Integral. (2010) Conceptualizaciones para su abordaje.
- Diez, Ma. L. (2018) “Inclusión e interculturalidad. Aportes para pensar la otredad en educación” en Pereyra, A.; Bernatené, S. y Fridman, D. (coord.) Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.
- Faur, E. (2008) Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. 1a ed. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.
- Ferrão Candau, V. M. (2010) Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Estud. Pedagóg., Vol.36, No.2.

- Flores, Valeria (2019). El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo. Revista Mora N° 25.
- Foucault, Michel. (1992). Microfísica del poder. Editorial La Piqueta, Madrid.
- Fraser, Georgina (2017): “En el sur del sur: traducción e interpretación en lenguas originarias”. Revista Lenguas Vivas. Publicación del I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, a. 17 (13), pp. 143-155.
- García Canclini, N. (2011) “De la diversidad a la interculturalidad” EN: N. García Canclini (Coord.). Conflictos interculturales. Barcelona: Gedisa. (Culturas).
- García-Bullé, Sofía. ¿Por qué debemos enseñar Estudios de Género? Observatorio de innovación Educativa | Tecnológico de Monterrey March 6, 2020.
- García Perales, R. (2012) La educación desde la perspectiva de género, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 27, 2012. (Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>).
- Grimson, A. (2011) “Dialéctica del culturalismo” en Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jones, A. (1997) Enseñanza de la teoría feminista posestructuralista en educación: resistencias estudiantiles, Género y Educación. Pág. 261-269.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Ley Provincial N° 1502-E.
- Lopes Louro, Guacira. (1999). Pedagogias da sexualidade compilado por. Belo Horizonte: Ed. Autntica. Traducido por Mariana Genna.
- Mallon, Florencia. (2003) Campesino y Nación. CIESAS.

- Matteucci, N. (2017) Revista Novedades Educativas N° 321- Educar con enfoque de género / Aprendizaje, motivación y sentido.
- Mattio, Eduardo (2012). “¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual”. Morán Faúndes, José et al. (comps.), Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Menéndez, M. D. C. R., & Calvo, J. V. P. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria, 17.
- Meresman, Sergio. (2013). Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral / Sergio Meresman; con colaboración de Valeria Ramos y Diego Rossi. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2018) Jornada Nacional: Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Orientaciones para las Instituciones Educativas. – 1a ed. – Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2018) Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I y II. Serie Cuadernos de ESI. Contenidos y propuestas para el aula. - 2º ed. Ampliada. – Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Pág. 55
- Mora García, Ana Belén; González Vera, Patricia y Mendoza Martín, Cintia. Proyecto de Investigación Sobre la Igualdad de Género en la Escuela. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de La Laguna, San Cristóbal, España. 2016.

- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Nikitovic, D. (2018). Dimorfismo sexual (humanos). La enciclopedia internacional de antropología biológica, 1-4.
- Programa Provincial de Educación Sexual Integral de la Provincia de Córdoba, Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje. (2009)
- Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco: políticas del Programa Provincial de ESI
- Ramírez, M., Baricheval, J. y Luraschi, M. Revista Digital Educativa Pluriverso 11, 2022. Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco: políticas del Programa Provincial. Programa Provincial de Educación Sexual Integral. Dirección de Bienestar Educativo. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco.
- Rebollo, M. Á. (2013) La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, pp. 3-8 Universidad de Granada, España.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010) "Interculturalidad" en Restrepo, E. y Rojas, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. Revista Iberoamericana De Educación.
- Rojas, Sergio Joel (2018): Na aqtacpi Ralaxaicpi: ñaconaxa t sauoqta alo naua gara aqtaqa. Buenos Aires: Consejo Qompi, IES CESBI, CELES-CONICET
- Sagastizabal, María Ángeles y Perlo, Claudia L. La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones: cómo investigar en las instituciones educativas. La Crujía, 2002.

- Salguero Carrillo, E. (2012) "Feminismo de colores e interculturalidad" en AAVV, Pensando los feminismos en Bolivia, Serie Foro 2, La Paz.
- Sánchez, O. (2006) Rasgos culturales de los tobas. Disponible en <https://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/Rasgos-Culturales-de-Los-Tobas.pdf>
- Sardi, V. (2014) Enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género: Problemas, debates y propuestas (Programa). UNLP. FaHCE. Departamento de Letras.
- Segato, R. (2011) "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial" en Bidaseca, K y Vázquez, V. (comps.) Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina, Buenos Aires: Godot.
- Segato, R. (2018) "Contrapedagogías de la crueldad. Clase 1" en Contrapedagogías de la crueldad, Buenos Aires: Prometeo.
- Soria, A. S. (2008) "Estado y Pueblos Indígenas en Argentina: notas sobre multiculturalismo e interculturalidad" en Debates Latinoamericanos. Disponible en <https://revistas.rlcu.org.ar/index.php/Debates/article/view/125/100>
- Sosa, Ricardo y Monzón, Giselle. (2015). Los Inicios de la Municipalización de Fontana (1959-1974). Editorial Contexto, 1ra Ed., Resistencia.
- Villa A. y Martínez, Ma. E. (2014) "Presentación" en Villa A. y Martínez Ma. E. Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.