



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

Género y sexualidad en la formación del Profesorado de Educación Primaria:
prácticas actuales y marcos normativos.

Trabajo Final Integrador presentado para optar por el grado de Especialista en Nuevas
Infancias y Juventudes.

Autora: Prof. Mariza Flores
Director: Mg. Leandro Stagno

Año: 2017

Índice

Presentación del problema.....	3
Antecedentes de estudios sobre el problema.....	5
Marco teórico de referencia.....	12
Análisis del problema a la luz del marco teórico y de los antecedentes relevados.....	15
Propuesta de intervención.....	22
Bibliografía.....	25

Presentación del problema.

El presente trabajo surge de la inquietud que me plantea el material de lectura de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes y de la relectura de la realidad escolar, frente a la enseñanza del género y la sexualidad en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la intersección de las escuelas primarias y los Institutos de Formación Docente. Como profesora del campo de la práctica visito varias instituciones del nivel inicial, primario y especial donde comparto distintas prácticas cotidianas y acompaño a las futuras docentes que realizan sus primeras experiencias pedagógicas. Uno de los contenidos a enseñar ofrecidos a las estudiantes de los profesorados suele ser sexualidad, en especial, en los dos últimos años del nivel primario. Desde mi práctica profesional pude observar que en las instituciones escolares cohabitan las nuevas concepciones de género y sexualidad promovidas desde los ámbitos académicos con prácticas estereotipadas que contradicen esta renovación.

El tema *La sexualidad entre las personas* aparece como un contenido solamente de los discursos factibles de ser enseñados por las estudiantes practicantes, sin embargo, descubro alrededor del mismo tensiones y desencuentros donde parecen circular distintas miradas. Las docentes co-formadoras del nivel primario no ofrecen orientaciones ni posicionamientos al respecto, solo sugieren a las docentes practicantes que lean los diseños curriculares. Al recurrir a ellos encuentro vacíos altamente significativos y poco orientadores que desconciertan a las estudiantes.

Entonces comienzo a preguntarme por qué se produce este desencuentro entre la realidad pedagógica y los contenidos prescriptivos del diseño curricular. ¿Cómo se propone la transmisión del género y la sexualidad según los documentos curriculares vigentes para cada nivel educativo? ¿Por qué no se encuentra como contenido específico a enseñar el tema género? ¿Cómo abordar el tema género sin caer en prejuicios o estereotipos sociales? ¿Cómo las prácticas sociales de la cotidianidad escolar se cruzan con estos conceptos desde las prácticas pedagógicas?

En definitiva, ¿cómo la práctica pedagógica es interpelada por la cotidianidad escolar relacionada a la sexualidad y el género?, ¿por qué los contenidos se enfatizan en temáticas referidas a la sexualidad con distintos tratamientos, en detrimento con el género?

Estos primeros interrogantes fueron los que me permitieron plantear la siguiente problemática: los conceptos “género” y “sexualidad” definidos en los diseños

curriculares de la provincia de Buenos desde una perspectiva social y política, son enseñados en instituciones escolares donde aún cohabitan prácticas estereotipadas sobre la educación sexual y enfoques contrarios a los adoptados por la referida norma; esta confrontación genera contradicciones entre las prácticas sociales y las prácticas pedagógicas y omite la consideración de las nuevas infancias que habitan las aulas.

Entre las modalidades ofrecidas por las autoridades de la carrera de Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes para escribir el Trabajo Final de Integración, he seleccionado la que remite al *análisis de un tema de interés que se vincula a mi campo profesional de referencia*.

Antecedentes de estudios sobre el problema.

Según Subirats y Brullet (1988), la escuela y los modelos educativos impactan en la construcción de los géneros desde los inicios de la modernidad con un formato definido por la división de géneros. Los niños eran formados como sujetos sociales y autónomos, a diferencia de las niñas que debían ser formadas desde la individualidad y dependientes. El enfoque capitalista y la modernidad en auge son los escenarios que cimientan y marcan aún más las diferencias que se van a extender hasta en las prácticas profesionales y laborales.

Uno de los ejes analizados y descriptos es la continuidad del orden patriarcal en la forma escolar que predominó entre los sesenta y setenta, que tenía como foco a los jóvenes y no a las niñas. Sin embargo, a partir de diversos cambios en la política educativa, tales como la unificación curricular para ambos géneros, se produjo un fuerte incremento y permanencia de las niñas en el sistema escolar, favorecida por la incorporación de la escuela mixta.

Otro eje analizado por Subirats y Brullet es “la construcción diferenciada de los géneros” que impacta de alguna manera en las posiciones sociales y remunerativas de los trabajos. Las autoras consideran que desde la escuela y con las prácticas escolares generamos posibilidades injustas y desiguales, aun cuando se evidencien cambios en la educación. Según la investigación, “la ordenación educativa sexista” no tiene impacto directo en la graduación académica, pero sí en términos de las remuneraciones, dado que puestos iguales, los hombres siempre tienen mejores sueldos que las mujeres.

Si bien el sistema educativo no es el único constructor de géneros, es el que regula y organiza cada sociedad desde la modernidad y en especial desde que constituyó a la escuela como institución de socialización de las nuevas generaciones. Las autoras profundizan en la investigación e intentan develar algunas prácticas ocultas como “la existencia de pautas sexista en la educación, a partir de analizar la interrelación de los maestros y maestras con niños y niñas”, desde la observación y el registro de clases. En ellas encuentran que la práctica pedagógica y la interrelación que se produce en el aula generan lazos de permisividad o sanción, según cada sexo y van conformando una estructura subyacente en cada individuo, casi invisible. La comunicación didáctica, los ritos, los códigos según cada género y el currículum son algunos de los elementos que otorgan un escenario para cada práctica pedagógica.

Subirats y Brullet también profundizan en la construcción previa del género, antes de la llegada al sistema educativo, considerando que “el género ya ha sido parcialmente adquirido al entrar en la escuela”, sin embargo, “la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla e incluso destruirla” y, por lo tanto, las actitudes de los docentes tienden a “configurar en mayor medida los comportamientos de niñas y niños”. Esto sucede porque los docentes son los que desde el discurso pedagógico imponen la norma que regula las relaciones en el aula de forma activa. Estas normas son las que posibilitan, según lo analizado, el intercambio más fluido de los niños que el de las niñas, siendo la docente o el docente quien realiza estas diferencias. Los resultados mostraron una mayor valoración hacia los niños que las niñas, considerando que se “les tienen poca estima”. Lo registrado indica que existen diferentes respuestas para cada práctica escolar según los géneros, pero se observó una marcada participación de los niños primero y luego de las niñas según las actividades, los espacios y las tareas.

La investigación a cargo de Marina Tomasini (2008) da cuenta del tipo de prácticas gestadas en las instituciones escolares en torno al concepto género, en especial, en el nivel inicial. Desde un enfoque psicosocial la autora indaga sobre el modo en que la socialización escolar interviene en el proceso de constitución de la persona generalizada. El propósito de esta propuesta fue abordar las “prácticas escolares articuladas en torno al género y su impacto en la constitución de los cuerpos sexuados”, como también ofrecer categorías conceptuales que permitan “comprender la socialización escolar como proceso de generización”. La autora redefine la socialización escolar a la luz de la sociología clásica, donde los “valores colectivos se transforman en valores individuales”, cuya incorporación se produjo mediante la interiorización de las disposiciones comunes. La propuesta implicó analizar el escenario escolar como dispositivo cultural pero profundizando en situaciones ya instituidas y legitimadas por la práctica cotidiana, como por ejemplo la formación en el patio, los grupos por la edad y los turnos de participación en el aula.

Tomasini inicia la investigación considerando que el género es una “construcción que se realiza y reactualiza” en procesos sociales básicos, múltiples y diversos. Esta definición dinámica del género le permitió alejarse de un enfoque biólogo y observar que la clasificación sexual que opera en la institución escolar es asumida como una práctica rutinaria y fuertemente enraizadas con ciertas moralidades que supuestamente definen a una niña o a un varón. La investigación sobre las

prácticas tipificadas revelaron “la estructuración de las relaciones entre sexos” y el fuerte impacto que genera en los niños. Estas construcciones binarias y las prácticas escolares llevaron a Tomasini a afirmar que “los agentes educativos realizan un trabajo de inducción para que las clases sexuales se instituyan en términos de representacionales y operen como referencia identificatoria para los chicos/cas” (Tomasini, 2008: 102).

Mediante la observación, el registro de clases y su posterior análisis, pudo reconocer que existe una diferenciación manifiesta en la intervención del docente frente a situaciones conflictivas según los géneros, producto de que las niñas son más “regladas” que los niños, por lo cual los niños reciben sanciones más normativizadas que las niñas. El nivel de conflicto según el género fue manifestado por las docentes como un desafío porque “entre las niñas existe una conflictividad más solapada y persiste en el tiempo”, mientras que en los niños luego de la agresión, física la mayoría de las veces, desaparece. Sin embargo, las niñas tienden a “invisibilizar” los conflictos frente a la mirada institucional, mientras que los niños quedan expuestos al límite de la normas. Estas “formas de oposición y valoración diferencial de los comportamientos imponen distinciones entre chicas y varones que ayudan a reforzar la esencialidad del género” e instituye la categoría sexual como práctica institucional.

De esta forma podemos observar cómo en el nivel inicial se comienza a constituir las diferencias sexuales y nociones de género en “relaciones sociales definidas con una serie de otros y otras...y el género en procesos múltiples,..., por comparación, por oposición, igualación o diferenciación y por homogeneización...” (Tomasini, 2008: 110), ambos procesos como prácticas ocultas e invisibles de la cotidianidad escolar.

En relación con el nivel primario, contamos con una investigación realizada por Adriana Hernández y Carmen Reybet (2008) en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de séptimo curso durante el período 2000-2003. Las autoras procuraron registrar los diversos discursos que circulan en las prácticas escolares e institucionales para hacer visible la producción y reproducción de la desigualdad de género. Su trabajo estuvo centrado en la palabra y el poder que genera entre los sujetos “las configuraciones discursivas”, pero también en la posibilidad de resistencia y reconstitución de nuevas subjetividades.

En sus registros resurge la marca femenina a través de la menstruación, como símbolo físico, pero que se refuerza desde la familia, y los discursos en el aula. Frase

de una docente: “nadie va a poder ir al baño excepto las chicas. Ustedes ya saben por qué, porque las chicas ya saben lo que les pasa” (Hernández y Reybet, 2008: 49). Diálogos femeninos que no incluyen a los varones, o que se asocia con el silencio y la vergüenza. Algo que se afianza a través de los mismos docentes quienes solo habilitan algunas salidas del aula a las niñas, con la frase “ya saben todos por qué”, poniendo en evidencia la posición binaria varón/mujer desde un discurso higienista y biologicista, dejando a la luz la heteronormatividad, lo que implica en términos culturales la “heterosexualidad se presume como normal y natural”.

Uno de los conceptos más fuertes y con mayor continuidad que recuperaron las investigadoras es el de masculinidad hegemónica de Connell, según el cual los varones son símbolo de virilidad, fortaleza, agresividad, competitividad, triunfo pero también de inexpresividad emocional. En diversas expresiones escuchadas en las aulas se pudo observar que la identidad de género se construye tanto desde la relación con los varones como con las mujeres. Por lo tanto, los discursos de carácter ofensivo, aparecen como marcadores simbólicos difíciles de atravesar. Mientras tanto, a las mujeres se las sigue asociando a los estereotipos de fragilidad, pasividad, sociabilidad y por su puesto sumisa al hombre. La cosificación de las jovencitas surge en diferentes relatos, pero también se complementa con los medios de comunicación que alientan esa mirada. Desde el mismo ángulo, las autoras sostienen, que “la sexualidad en fuga (maricón, afeminado, o trol) respecto de la heteronormatividad resultan fuertemente sancionada en las prácticas escolares” (Hernández y Reybet, 2008: 62), en especial en los varones.

Las configuraciones sociales y patriarcales aun sostienen este modelo normativo de las escuelas observadas. Para ambas autoras, las nuevas construcciones sociales, en especial en la institución educativa está en construcción, “el devenir comienza cuando rompemos las líneas duras del ser”. Este ser que va emergiendo será el resultado de las nuevas construcciones subjetivas que aún no ha finalizado.

La investigación realizada en España por María del Carmen Rodríguez Menéndez (2005) consideró a la escuela como un espacio privilegiado de configuración de los géneros. En su trabajo de campo pudo observar la gran heterogeneidad de los establecimientos educativos recorridos. El propósito principal fue relevar y analizar los discursos aúlicos, a partir de la interpretación de las conductas de los niños y niñas en la palabra de las docentes a cargo. Ellas debían “preguntarse sobre la existencia de los dualismos de género”. Los referentes de

conducta analizados fueron los sentimientos y las emociones, las formas de resolver los conflictos y la amistad, la mirada sobre su propia noción corporal y, finalmente, las acciones propias de la tarea escolar.

Frente a las emociones, se producen variaciones según el género y según la edad. Cuando tienen alrededor de dos o tres años la efectividad no admite distinción, pero a medida que crecen los niños se vuelven menos demostrativos afectivamente, en relación con la docente. Sin embargo, entre pares, las niñas son más efusivas y eligen al “novio”, mientras que ellos simplemente aceptan o no la situación. Las formas de resolver los conflictos entre los niños casi siempre están mediadas por una agresión física, pero sin rencor, al instante vuelven a jugar. En cambio las niñas suelen ser más rencorosas, la palabra y lo actitudinal dan lugar a nuevas formas de agresión. Las docentes expresan que “las niñas usan una agresividad psíquica y que se expresa en conductas de marginación y aislamiento del grupo de iguales” (Rodríguez Menéndez, 2005: 5). Aunque siempre se observan otras formas de resolución más pasiva y mediadora.

Frente a la expresión corporal, las maestras indican grandes diferencias entre niños y niñas. En este aspecto lo observado se manifiesta a partir de “la presión que ejercen desde instancias socializadoras para que los comportamientos de niños y niñas se adecuen a la sociedad actual, como deseables o no”. En relación a las acciones propiamente escolares y el acatamiento de las normas, Rodríguez Menéndez pone en evidencia la autonomía de cada grupo, sin marcar diferencias de género, sino más bien culturales. Ambos, sin importar tampoco la edad, solicitan ayuda cuando lo necesitan, quizás el clima de confianza establecido con la docente sea el que propicia el acceso. En relación a las normas se observó que las niñas se encuentran más normativizadas que los niños, algo que a posteriori impacta en las actividades escolares: los varones cumplen la consigna sin importar la forma, mientras que las niñas hacen un trabajo con más esmero.

Rodríguez Menéndez también indagó sobre la cooperación y colaboración entre pares, y casi todas las docentes concluyeron que las acciones están centradas en lo que Piaget denomina como egocentrismo, eje estructural que se trabaja en el aula y en todos los espacios para reconocer al otro. Algunas docentes consideraron que a veces la diferencia se puede observar con los niños/as que tienen hermanos mayores. Lo que implica en términos sociales, empezar a reconocer a un otro desde la primera socialización que se inicia en la familia.

En relación con el marco regulatorio de las prácticas docentes y las prescripciones curriculares en torno a sexualidad, educación, cuerpo y currículum, Germán Torres (2010) se propuso “indagar en los mecanismos discursivos y de poder puestos en juego en la delimitación de la Educación Sexual Integral como un dominio curricular específico”, considerando como ejes la institucionalidad de los conceptos cuerpo y sexualidad en la configuración de conocimiento escolar, en los ámbitos escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Torres problematiza el discurso pedagógico y la prescripción de los conceptos tales como sexualidad infantil y cuerpo, para ello, realiza un breve recorrido sobre las distintas posiciones que adquirió el niño como sujeto de enseñanza en la sociedad moderna y advierte sobre la presencia del enfoque médico-biologicista a partir del cuerpo y la sexualidad como prácticas naturalizadas y legítimas. De acuerdo con Torres, “todos aquellos cuerpos, prácticas, deseos e identidades que emergen en contradicción a la matriz heterosexual y normalizada aparecen en el currículum de la educación sexual excluidos del terreno de lo legítimamente enunciable, pensable y vivible” (Torres, 2010: 12).

Pilar Colás Bravo y Rocío Jiménez Cortés (2006) consideraron que los establecimientos educativos son los espacios sociales más relevantes para promover y potenciar la equidad de género. Su trabajo se centra en un abordaje de corte cualitativo y narrativo, siendo los discursos y el lenguaje las herramientas científicas para detectar la conciencia de género. Las situaciones presentadas se orientan a trabajar sobre las orientaciones disciplinares, las tareas del aula, la atención del alumno, el juego y los estereotipos, y los espacios institucionales. Como resultado del análisis, las autoras encontraron tres modalidades de intervención respecto a la equidad de género, la no-conciencia, conciencia de resistencia y la conciencia crítica, en tanto resultado de la “cosmovisión cultural de género que tienen los sujetos y a través de las formas que adopta su discurso sobre el género”.

A diferencia de las anteriores, la investigación realizada por Ana Candreva y Sandra Susacasa (2004) abordó el concepto de género desde la óptica de la salud. SU objetivo fue “instalar en la dimensión pedagógica la problemática de la educación para la salud, enfatizando el estudio de la educación sexual, desde una construcción interdisciplinaria”. Las autoras parten de considerar la necesidad de indagar “la cultura” y el papel fundamental que la misma tienen en la construcción de las representaciones sociales de cada sociedad según el propio contexto. Por lo cual y

desde una dimensión social más amplia consideran que es necesario “generar espacios curriculares que atraviesen toda la formación sistemática de los educandos”.

“En el campo de las prácticas educativas, a la hora de estudiar los obstáculos a la educación para la salud,” encuentran una de las principales fuentes de desigualdades en el tratamiento del género. Lo que las llevó a considerar los acuerdos alcanzados desde diversas disciplinas, pero también ser conscientes de la complejidad del tema. Estos acuerdos se traducen en:

- Considerar a los hombres y mujeres, en las interrelaciones entre sí y su contexto, y no solo a la mujer.
- “El análisis de género es multidimensional, por lo tanto su modelo de abordaje debe dar cuenta de la complejidad e interrelaciones con los componentes fundantes de la sociedad con los que dinámicamente está en interacción (edad, etnia, etc.).
- “Los valores femeninos y masculinos socialmente se expresan en un orden jerárquico de predominio de las características atribuidas a los varones”.

La consideración de estos acuerdos les permitió ampliar la mirada y profundizar sobre cuestiones que se enmarcan en el sistema escolar, revisando el rol de la mujer, pero también los contenidos de enseñanza.

Marco teórico de referencia.

En diversos marcos teóricos podemos encontrar el proceso social, histórico y cultural que fue atravesando el concepto de sexualidad. Recupero a Foucault como uno de los teóricos fundantes, que en su tesis planteaba que la sexualidad es un dispositivo normativo que fue surgiendo en la modernidad occidental como efectos de la articulación de una serie de tecnologías y estrategias de constitución de los sujetos. Según sus postulados, la educación sexual funciona “no en el rigor de una prohibición, sino en la necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos” (Foucault, 2003:34). Retomando estos conceptos, Butler (2001:18) consideró que este proceso se materializa a través del tiempo y que son producidos mediante la regulación de las normas. Ambas producciones teóricas coinciden y focalizan en la institución normativizada desde sus orígenes como uno de los elementos que colabora en la construcción social de los sujetos, y que en la actualidad se encuentra en una etapa de crisis, que es la escuela.

Santiago Zemaitis (2016:17) remite a cuatro enfoques de la educación sexual: el moralista, el biologicista, el patologista o del riesgo y el del paradigma de los derechos y la integralidad.

El enfoque moralista se encuentra fuertemente relacionado con la visión católica que marcó los designios de nuestra sociedad argentina desde el mundo occidental. La finalidad social tenía como propósito la reproducción y constitución de la familia, célula principal de la nueva sociedad moderna. “La moral sexual se constituyó sobre la base del discurso médico eugenésico...” (Zemaitis, 2016: 24), es decir, que la heterosexualidad era la forma normal de constitución y el resto quedaba patologizado. La familia era el principal transmisor de educación sexual, cargado de moralismo y las propuestas institucionales solo podían promover la virginidad, la abstinencia sexual y el coitocentrismo. Todo el resto quedaba fuera de este modelo.

En relación con la corriente biologicista, el autor señala que la enseñanza en la escuela de materias como Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud prescriben los contenidos a enseñar, solamente a la descripción de la diferencia sexual. Este enfoque se centra en los órganos reproductores femeninos y masculinos, considerando a la reproducción como la única finalidad de la sexualidad. Esta concepción binaria deja por fuera otras construcciones, y por consiguiente el cuerpo aparece despojado de emociones, sensaciones, son ahistóricos. Los cuerpos

“normales” son los cuerpos que se presentan, observan y estudian, en los contenidos curriculares no aparecen otras formaciones. Lo diferente se oculta, no se nombra.

La corriente patologista o de riesgo remite contenidos al “aprendizaje de los métodos y formas de prevención tanto de enfermedades de transmisión sexual como de métodos anticonceptivos” (Zemaitis, 2016: 30). La educación sexual queda reducida a información técnica, propia del modelo didáctico tecnicista o tecnocrático, no importa el proceso solo el producto final, evitar el contagio. No contempla las necesidades ni intereses de los sujetos.

Por último, el paradigma de los derechos y la integralidad da cuenta de un cambio que considera a la sexualidad en la formación de la identidad y la valora en sí misma, separada de la reproducción. Supera la sexualidad reproductora para dar lugar al enfoque de los géneros, y a un nuevo abordaje bio-psico-social integral. Los contenidos a enseñar son considerados transversales en cada espacio curricular.

En relación con el concepto de género, según Marta Lamas (2013), la corriente feminista anglosajona difundió el concepto de género desde sus orígenes para diferenciarse de las construcciones sociales y culturales de la biología. Las características femeninas eran adquiridas a través de un proceso individual y social en lugar de ser el producto de su sexo. Pensar el género en castellano implica comprender la relación entre los sexos o como simbolización o como construcción cultural. Sin embargo, el concepto tuvo un proceso histórico que se refleja a través de autores como Joan Scott, si bien es una categorización feminista, explica y profundiza los diversos matices que fue atravesando. Desde un enfoque descriptivo, común y funcionalista reduce al género aludiendo a las cosas relativas a las mujeres, en una segunda aproximación, considera que se emplea para designar las relaciones sociales entre sexos.

Scott revisa el uso del concepto desde los significados que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y concluye que se puede definir desde dos aspectos: a) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, b) el género es una forma primaria de poder, aspecto que seguirá profundizado. Así, el género es un componente de las relaciones sociales, un modo de “significar las relaciones de poder” (Scott, 1993:35). Esta categoría contiene cuatro elementos que permiten su articulación con el nivel de los discursos y las instituciones.

En primer lugar, incluye los símbolos o representaciones simbólicas —múltiples y contradictorias— que se ofrecen desde la cultura. En segundo lugar, refiere a la normatividad que desde distintos discursos estipula la interpretación adecuada o correcta de dichos símbolos, “conceptos que se expresan en las doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas y adquieren generalmente la forma de oposiciones binarias, afirmando categóricamente e inequívocamente el significado de lo masculino y de lo femenino” (Scott, 1993:35). En tercer lugar, el género es un elemento que constituye las relaciones sociales, esto es la política que circula en instituciones y organizaciones determinadas. En cuarto lugar, el género implica la dimensión subjetiva, es decir, la apropiación social y singular que hacen los sujetos respecto de los significados que la cultura ofrece, mediante su pasaje por las instituciones de la familia y la escuela. Entre las representaciones simbólicas que la cultura ofrece y las normativas o prescripciones que se establecen en un tiempo y un lugar determinados mediadas por instituciones, existen distancias y contradicciones. Los modelos de género son construidos mediante los discursos sociales, que estipulan determinadas exigencias y características que habilitan o no para entrar en el orden de un discurso.

La mirada sobre los géneros desde un enfoque cultural ya estuvo presente en los trabajos de Bourdieu y Passeron. Según ambos, las “sociedades tradicionales excluyeron a la mujer de la escolaridad dado que la utilización de todas las capacidades intelectuales” como la economía era exclusivo del hombre y también mencionaron que aún no se ha logrado “la desaparición de la división del trabajo ni la ideología de la distribución de dones entre los sexos: las chicas, siguen condenadas con mayor frecuencia que los chicos, a determinados estudios (...) y eso es más claro, cuan más bajo es su origen social”. Sus afirmaciones profundizan los aspectos culturales, pero también hacen visible como la naturalización de determinadas prácticas sociales impactan indefectiblemente en la cultura escolar.

Análisis del problema a la luz del marco teórico y de los antecedentes relevados

Leonor Faur (2007) plantea que “educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones”, pero también nos advierte sobre el rol del adulto, encargado de la enseñanza, quién también se encuentra en un proceso de aprendizaje continuo. El docente y la docente pueden legitimar las prácticas hegemónicas pero también transformar prácticas emergentes para así responder a las nuevas construcciones sociales.

Recuperando la pregunta inicial y estas precisiones de Faur, realizaré un recorrido sobre lo prescriptivo de la enseñanza de estos conceptos, para dar cuenta de las orientaciones vigentes en los diseños curriculares actuales de los diversos niveles educativos. En principio retomo lo propuesto por el Marco General de Política Curricular de la provincia de Buenos Aires, cuyo texto sostiene que las definiciones sobre lo masculino y lo femenino remiten a una construcción cultural e histórica:

“Las características y roles que definen el “ser varón” y el “ser mujer” no están naturalmente dadas, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas. Desde el momento del nacimiento, el sujeto incorpora estas expectativas y concepciones hegemónicas acerca de lo masculino y lo femenino que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar. Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género, que hacen creer, por ejemplo, que las niñas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición a los niños, fuertes y dinámicos”¹.

En vistas al carácter de tales definiciones, el Diseño entiende que es a través del currículum, como seleccionador y transmisor de cultura, que se pueden reproducir o no los modelos estereotipados. Cada docente al gestionar la clase y tomar decisiones

¹ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*, La Plata, p. 25.

no neutrales, sobre qué y cómo enseñar podrá facilitar u obstaculizar nuevas oportunidades de construcciones de identidad.

En la misma dirección, el Diseño Curricular para el Nivel Superior entiende que los saberes que circulan y distribuyen en las sociedades actuales han cambiado, y confiere un lugar destacado al reconocimiento de la diversidad y la complejidad de los repertorios culturales asociados: “reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos”². Y es en esta nueva realidad donde se observa el desafío que nos plantean las nuevas identidades.

No es menor considerar que quienes eligen la profesión docentes poseen una biografía escolar que los y las acompaña y orienta en este su proceso de formación. A partir de ella han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan su trayectoria escolar y el concepto género los ha atravesado desde en esa construcción. La escuela ha ido configurando el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la sociedad y la escuela tal como ellos la vivenciaron. Cada docente en formación se va constituyendo con sus identificaciones formadoras, lo que nos “permite observar cómo el habitus resulta de la inscripción en el cuerpo docente, que desemboca en una implicación en la naturalidad de su rol”³.

En el Diseño Curricular del Nivel Primario los conceptos de género y sexualidad se enmarcan desde el área de las Ciencias Naturales, y sugiere un abordaje desde “los sistemas reproductores femeninos y masculinos, el desarrollo y la madurez sexual,” como contenidos a enseñar. También nos propone “considerar las incidencias culturales, el rol de los géneros, los prejuicios, las concepciones religiosas y las historias de vida”, lo que le posibilita al docente ampliar la visión sobre la sexualidad humana como “fenómeno integral y complejo que no puede reducirse a la consideración de los aspectos biológicos”⁴.

Enseñar sexualidad y género remite a superar el enfoque heterosexual y biologicista, pero abre un nuevo camino a analizar desde otros enfoques como la

² Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*, La Plata, p. 20.

³ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*, La Plata, p. 21.

⁴ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo*, volumen 1, La Plata, p. 22.

“socio-lingüística y etnográfica que ha planteado la relación cultura-lenguaje de diversas formas; por ejemplo, Goudenough (1971), Levi-Strauss, Bernstein (1988). Para este último autor, el lenguaje es un código que condensa la cultura y la organización social: “Las formas del habla o códigos diferentes, simbolizan la forma de relación social, regulan la naturaleza de las instituciones y crean para los habitantes órdenes de pertenencia y de relación de pertenencia” (Reveco Vergara, 2011). De esta forma los discursos y códigos que atraviesan la institución educativa y las prácticas del currículum oculto o nulo van produciendo, desde una perspectiva sociológica, lo que entendemos por género como “el conjunto de características psicológicas o de personalidad que diferencian lo masculino de lo femenino... es una construcción cultural: cada sociedad tiene un ideal de hombre y de mujer y establece los mecanismos para asegurar que sus miembros adquieran, desarrollen y reproduzcan las características especiales según su género” (Benimellis y Blasquez, 1992:3).

El Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires incluye el género y la sexualidad como conceptos de análisis sobre el contexto curricular. Desde lo textual se puede observar la difícil tarea de presentar y abordar los contenidos asociados a dichos conceptos sin dejar de subjetivarlos. Nos advierte de la necesidad de focalizar en la información que circula en la sociedad, hacer pie en los contenidos explícitos pero también en los implícitos que surgen de la vida escolar cotidiana, considerar “la educación como perspectiva de derecho, para resignificar prácticas de discriminación, prejuicios, violencia verbal, comportamiento o expresiones de aprobación o rechazo (...) el cuidado de la salud en forma integral, el respeto, y el cuidado del propio cuerpo y el del otro⁵” son algunas de las iniciativas que direccionan los abordajes posibles.

En el Nivel Secundario los documentos curriculares presentan situaciones contradictorias. Por un lado, aún persisten asignaturas con un abordaje más ligado a la postura biologicista como por ejemplo Ciencias Naturales, Biología, Salud y Adolescencia, y por otro presenta una asignatura como Construcción de la Ciudadanía que tiene un apartado destinado a la Sexualidad y Género. Desde los fundamentos de la propuesta curricular, el concepto de ciudadanía es entendido como “el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto, se ejerce desde las prácticas de grupos y

⁵ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo*, volumen 1, La Plata, p. 22.

sujetos sociales”, lo que implica el reconocimiento de un otro y un otro como futuro ciudadano en construcción desde los fundamentos básicos de la sociedad. También reconoce que en cuestiones de sexo, éste es anterior al género, porque implica las significaciones que los padres le darán al niño desde el momento de la gestación⁶. En otro apartado expresa que “un proceso de construcción de ciudadanía implica necesariamente la revisión de estereotipos y prejuicios vinculados con los imaginarios sociales hegemónicos; por lo tanto, se alienta a adoptar una “perspectiva analítica de toda la enseñanza con el propósito de contribuir a la modificación de desigualdades y estigmatizaciones de larga data en las representaciones sociales, y que los docentes, adultos, niños y jóvenes suelen reforzar y reproducir”⁷.

Por último los Diseños del Nivel Inicial sí plantean el abordaje de género desde los valores individuales según las siguientes orientaciones, por ejemplo: “En términos generales... la maestra no tiene legitimidad para enseñar un modelo de cómo debe ser un varón, una mujer, una familia... La legislación nacional e internacional... ha avanzado en el reconocimiento de derechos en las relaciones de géneros y entre generaciones. Esto contribuye a construir... una nueva relación entre escuela y familia incluyendo la reflexión sobre los cambios culturales...y alcanzar mayor igualdad.”⁸ Finaliza atendiendo a la responsabilidad que le cabe a la escuela como espacio público, donde se resignifican las experiencias sociales que los niños traen, es función de la misma, reconocer las diferencias y a su vez construir condiciones de igualdad, ampliando los repertorios culturales.

En síntesis, los diseños curriculares del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en sus diferentes niveles dejan expuesto el momento de transición que atraviesa nuestra educación. Ninguno de los marcos prescriptos presenta con claridad los contenidos a enseñar sobre sexualidad y género. Sin embargo no podemos desconocer que es la primera vez que los documentos expresan a las políticas de formación como un espacio estratégico para la generación de prácticas más igualitarias. Sí podemos observar un cambio con respecto al abordaje discursivo

⁶ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año ES*, La Plata, p. 169.

⁷ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año ES*, La Plata, p. 177.

⁸ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer ciclo*, volumen 1, La Plata, p.17.

porque surgen de los documentos una concepción más integral y horizontal⁹. A partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006, se creó el Programa Nacional, y la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) que comenzaron a incluirse en la agenda política y social de cada distrito.

¿Hasta dónde el género puede ser elegido?, es la pregunta que propone Judith Butler. Ella considera que el género puede ser “el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos” y entonces me cuestiono hasta dónde la cultura escolar, que constituye el mundo de la prácticas pedagógicas y escolares condicionan la elección y la innovación de los niños. Según Lamas y Butler, “elegir el género significa que una persona interpreta las normas de género recibidas de tal forma que las reproduzca y las organice de nuevo”, me vuelvo a cuestionar ¿Las normas referidas al género que circulan en la cultura escolar les brinda otra posibilidad de elección a los niños? ¿Qué prácticas escolares implican la mirada sexista desde los adultos que conforman las instituciones educativas?

El documento curricular es considerado como una “herramienta de la política educativa” (Terigi, 1999) y también de trabajo para los docentes en ejercicio y en formación, por lo cual no podemos desconocer que las políticas curriculares habilitan y obturan las posibilidades de los docentes, que direccionan la agenda de la enseñanza, pero que también que a veces nos encontramos en soledad frente a determinados contenidos. Revisar las relaciones de poder que implica la selección de unos saberes y no otros, deja a la luz las nociones de justicia o equidad que los docentes expresamos en el momentos de planificar la enseñanza. Tal vez nos queda pendiente un nuevo análisis sobre lo prescriptivo en el sistema educativo y las concepciones que subyacen en cada propuesta curricular, en palabras de Terigi (1999: 61), puede ser de no intervención directa y solo enunciable, “La política curricular se identifica con la elaboración de documentos” y no se advierte su impacto. También puede ser presentada como elemento de control, (como en épocas oscuras de nuestra

⁹ El sentido horizontal e integral responde a un enfoque que contempla toda la legislación vigente: referidos en el artículo 1º a las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

historia educativa) y por lo tanto se lo percibe como problema o amenaza. Sin embargo se puede ofrecer un nuevo eje de intervención, desde un acompañamiento con documentación que fortalezca la propuesta curricular de cada institución escolar. Este enfoque de comenzó a realizarse en la última década con una fuerte promoción desde diversos sectores de la sociedad: educación, salud y organizaciones sociales con la intención de superar la alternativa de los talleres que no dejaban de ser aislados y descontextualizados.

La enseñanza de género y sexualidad en las instituciones formadoras y en las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, se encuentra aún atravesada por la historicidad institucional y por prácticas hegemónicas en “transición”. Desde diversos campos de estudio podemos ver cómo las corrientes feministas comenzaron a impactar, muy lentamente, en todos los sectores sociales y en diversos países occidentales. A partir del recorrido realizado respecto al marco teórico y a los antecedentes de investigación se puede observar la preocupación desde la educación y la formación de un nuevo enfoque más igualitario en los aprendizajes, en la vida laboral, en las relaciones entre pares, en las identificaciones personales y en la construcción de nuevos modelos familiares.

Los trabajos de Pablo Scharagrodsky, (2006, 2009) dan cuenta del impacto que generó el currículum prescriptivo desde los inicios del sistema educativo en nuestro país, fundamentalmente en el área de educación física, que promovieron prácticas pedagógicas que contribuyeron con la construcción de femeneidades y masculinidades, considerados como “procesos de generización”. El cuerpo fue considerado un medio para modelar no solo la masa corporal sino también las identidades, dejando fuera otras posibles elecciones. El “núcleo duro” que define las masculinidades perdura en los formatos escolares actuales, por lo tanto, pensar el género desde escenarios masculinos también es un nuevo trayecto a recorrer.

Creo que esta nueva mirada y la lucha anterior han posibilitado los primeros avances sobre el marco normativo que legitima los nuevos enfoques, aunque, todavía, en la práctica real sea solamente eso un marco normativo. Éste es un nuevo desafío que llega a la educación y que se encuentra en los primeros pasos, como expresó Terigi (1999: 61), “la instancia actual podría ser, una etapa de acompañamiento con documentación que fortalezca la propuesta curricular”, algo que parece haber sido atendido porque desde las políticas de estado se encuentran en producción diversas estrategias para acompañar esta nueva etapa, convocando necesariamente a todos los

sectores sociales para generar una formación ciudadana integral. Nos queda como desafío implicarnos en este proceso como acompañantes, como aprendices y también como productores de estas nuevas construcciones.

Propuesta de intervención.

Las investigaciones reseñadas advierten sobre la necesidad de reflexionar sobre aspectos ocultos de la práctica pedagógica, casi naturalizados. Las prácticas escolares suelen estar cubiertas de un manto normativista y regulador que ha impedido cuestionar ciertos patrones, aunque también se pueden observar los nuevos desafíos que impactan en la institución escolar, en las nuevas generaciones y en los responsables de hacer que estos cambios se produzcan: los docentes y el Estado garante de estos nuevos derechos. El recorrido por la bibliografía muestra que estamos en un camino ya recorrido por múltiples profesionales, pero si en alguna medida se logra realizar un trabajo real en red y convertir a los Institutos de Formación Docente en comunicadores válidos de la educación sobre la sexualidad y el género, entonces se habrá comenzado por un nuevo sendero.

Los diseños curriculares de cada nivel solamente presentan algunos conceptos, pero varían según el nivel. Si revisamos el documento del nivel inicial podemos ver que es el único que presenta con más claridad el enfoque integral sobre los conceptos de sexualidad y género. Nos advierte que como docentes no podemos transmitir modelos únicos de ser mujer o varón y tampoco de construcciones familiares nucleares, pero no sugiere cómo abordar las nuevas construcciones identitarias ni familiares.

En el siguiente nivel, la escuela primaria, se observa la persistencia del enfoque biologicista con materias como Ciencias Naturales a lo largo de los seis años. El abordaje de la sexualidad es solamente descriptivo y reproductor, el concepto de género no se nombra.

El nivel secundario es el que presenta más ejes problematizadores al interior de la institución y en el exterior. Las nuevas juventudes que habitan las instituciones demandan nuevas enseñanzas y nuevos enfoques. Sin embargo es el único nivel que aun no ha modificado los diseños curriculares de los profesores de todas las asignaturas. Solamente se modificaron los profesados de Educación Física y Matemática. En términos de enseñanza los docentes actuales y los estudiantes se ven interpelados por el cruce de modelos de enseñanza tradicionales, biologicista, patologista e integrales.

En los diseños curriculares del Nivel Superior se expresan algunos lineamientos ideológicos y políticos referidos a la enseñanza en forma integral y horizontal. Sin

embargo no presenta ninguna asignatura que indique cuales serian los contenidos referidos a Sexualidad y Género. Podemos hacer una lectura, a vuelo de pájaro, y decir que algunos institutos ofrecen talleres de cursada regular con temáticas similares que caducan cada dos años. Los contenidos son definidos por cada docente.

El Programa de Educación Sexual Integral y los lineamientos curriculares propuestos son una fuerte mejora pero no son suficientes. La enseñanza transversal de los conceptos sexualidad y género tiene sus resistencias al interior de cada institución, porque en ellos se encuentran presente quienes han capacitado en alguno de los ejes y quienes aun no se animan a estos cambios. Esto genera una nueva desigualdad porque en la práctica real aun persisten los modelos mencionados y todos los avances en clave de documentos aun queda en los discursos.

Solo algunos se atreven a tomar el nuevo enfoque, tal vez por ello cuando llegan las estudiantes del profesorado a las escuelas primarias a realizar sus primeras prácticas, uno de los contenidos que les ofrecen enseñar es sexualidad, tal vez con la intención de revisar y pensar nuevas formas de enseñanza en forma conjunta o con el colectivo docente.

En síntesis, desde los institutos de formación docente podría comenzar un abordaje que posibilite la real transversalidad de los conceptos, como propone el Programa de Educación Integral y generar genuinas posibilidad de igualdad frente a las nuevas construcciones de identidad de las futuras generaciones. Por ejemplo se podrían abordar las siguientes estrategias:

I. Desde cátedras específicas como Didácticas de las Ciencias Naturales I y II, del profesorado de Educación Primaria se podrían incluir los contenidos de los Lineamientos curriculares del Programa ESI, evitando desde esta forma un abordaje individual y en soledad. Esta relación puede extenderse a otras asignaturas como Configuraciones Culturales y otras que se sumen desde un proyecto institucional que permitan acuerdos pedagógicos y didácticos. En el último año, los Ateneos son una excelente posibilidad para llevar al aula propuestas innovadoras que comiencen a tensionar la mirada hegemónica, pero también traer al debate multidisciplinar las situaciones instituidas en nuestras practicantes (y también docentes) de la realidad escolar.

II. Desde el mismo enfoque, el Nivel Inicial presenta cátedras como Corporeidad y motricidad que indica un avance en las nuevas concepciones, porque el cuerpo implica, además del envase de cada sujeto, un hacer, un saber, un pensar, un

sentir, comunicar y un querer/se. Rompiendo con el enfoque biologicista, estas nuevas miradas puede permitir una articulación con los contenidos de los Lineamientos del ESI y así mismo la posibilidad de sentir y ver con el otro, de esta forma comenzaríamos a transitar por nuevas formas de construcción subjetiva. Pensar en el cuerpo y la sexualidad no solo de los niños, también del sujeto-docente, para comprender y visibilizar que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de los saberes a enseñar.

III. Los Ateneos del nivel inicial son también una posibilidad para innovar y reflexionar en y sobre la práctica, la planificación de los contenidos propuestos por el ESI, son una instancia a seguir avanzando. Acompañar en la construcción de estos nuevos conocimientos implica un desafío posible si se planifica en forma articulada entre la institución formadora y el jardín asociado, desde un abordaje conjunto permite a las estudiantes futuras docentes, considerar el trabajo desde un enfoque integral, colaborativo y participativo.

IV. Otra posibilidad es instalar una cátedra en todos los profesorados de nuestro sistema educativo que implique el abordaje de los contenidos referidos a Sexualidad, Género y su enseñanza. De la misma forma que se instaló Construcción de la Ciudadanía puede crearse la cátedra. Así no quedaría, como actualmente, a merced del voluntarismo de cada docente, sino como un real abordaje transversal y con continuidad (Re, Bianco y Mariño, 2008:8), a lo largo de toda la trayectoria escolar de las futuras generaciones, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Sin olvidar que toda práctica debe considerarse desde la complejidad de la enseñanza y situarla desde cada contexto cultural.

Bibliografía.

- Butler, Judith (1996) “Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault”, Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Editorial Porrúa – UNAM.
- Candрева, Ana; Susacasa, Sandra (2004) “Construyendo propuestas educativas para el desarrollo de la igualdad de género”, en Vera Muñoz, María Isabel; Pérez i Pérez, David (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cobo Bedía, Rosa (1995) “Género”, en Amorós Puente, Cecilia (dir.) *10 Palabras claves sobre mujer*, Valencia, Verbo divino.
- Colás Bravo, Pilar; Jiménez Cortés, Rocío (2006) “Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares”, *Revista de Educación*, n° 340.
- Connell, Robert (2001) “Educar a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para la escuelas”, *Nómadas*, n° 14, pp. 156-171.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo*, volumen 1, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) *Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*, La Plata.
- Faur, Eleonor (2007) “La educación en sexualidad”, *El Monitor*, n° 11.
- Foucault, Michel (2008) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2008) *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gideens, Anthony (1998) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra.

- Hernández, Adriana, Reybet, Carmen (2008) “Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares”, en Morgade, Graciela; Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Lamas, Marta (1996) “Introducción”, en Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Editorial Porrúa – UNAM.
- Re, María Inés; Bianco, Mabel, Mariño, Andrea (2008) *Docentes y educación integral: un papel en constante construcción*, Buenos Aires, Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer.
- Reveco Vergara, Ofelia (2011) “Currículum y género en la Educación”, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 5, n° 1.
- Rodríguez Menéndez, María del Carmen (2005) “La construcción del género en los primeros años de la escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 35.
- Scharagrodsky, Pablo (2006) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”, en Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (comp.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Scharagrodsky, Pablo (2009) “La educación del cuerpo de las niñas en el marco del sistema argentino de Educación física en las primeras décadas del siglo XX”, *I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 29 y 30 de Octubre.
- Scott, Joan (1996) “El género, una categoría útil para el análisis histórico”, en Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Editorial Porrúa – UNAM.
- Subirats, Marina; Brullet, Cristina (1988) *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la mujer, Madrid.
- Terigi, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- Tomasini, Marina (2008) “Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial”, en Morgade, Graciela; Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y*

sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.

Torres, Germán (2010) “Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, año 4, n° 4.

Zemaitis, Santiago (2016) *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, historia y conceptos en el campo de la educación sexual de la juventud*, Trabajo Final Integrador, Especialización en Infancias y Nuevas Juventudes, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.