

Stagnaro, Daniela y Federico Navarro (2013).Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En Lucía Natale (coord.), El semillero de la escritura (pp. 71-91). Los Polvorines: UNGS.

Vigotsky, Lev ([1934] 2010). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.

Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Madrid: Visor.

Cuerpos y sexualidades en la formación docente. Invisibilizar, naturalizar, negar y formar

Brenda Natalia Stolze
Silvia Tamara Ramirez
Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina
brendastolze@yahoo.com.ar

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior
Comunicación de conocimiento en el Nivel Superior
Formación docente, sexualidades, cuerpos, relaciones de géneros, educación sexual integral

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos visualizar, y analizar las significaciones y representaciones que circulan entre docentes y estudiantes sobre cuerpos y sexualidades, y están presentes en los discursos y prácticas en los espacios de formación docente. Puntualmente indagaremos qué sucede con dicha problemática en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Villa Regina, enmarcada en la implementación la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150/06), los Lineamientos Curriculares y las reformas en la formación docente.

Tomamos como punto de partida lo formulado por Deborah Britzman al preguntarse:

“¿Qué sucede con la sexualidad cuando profesoras y profesores que trabajan en el currículum de la escuela comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera como la profesora y el profesor deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería ser enseñada exactamente de la misma forma que cualquier otra materia? ¿Cuándo los profesores y profesoras piensan sobre la sexualidad, qué es lo que piensan? ¿Qué tipo de conocimiento podría ser útil para su pensamiento? ¿Existe una posición particular que se debería asumir cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre nuestro contenido pedagógico y las relaciones que tenemos con nuestros y nuestras alumnos/as?”.(Britzman, 2001: 83)

Situando nuestro análisis, resulta oportuno reformular algunos de los interrogantes de Britzman y preguntarnos ¿Qué sucede en la formación docente cuando profesoras y profesores no

discuten los significados de la sexualidad? E incorporamos otros: ¿Cuáles son las razones por las cuales es tan difícil hablar sobre cuerpos y sexualidades en la formación docente? ¿Cuál es el impacto de la invisibilización/naturalización/negación de la sexualidad en las prácticas de lxs formadorxs de formadores?

Abstract

In this paper we propose to visualize, and analyze the meanings and representations that circulate between teachers and students about bodies and sexualities, and are present in the discourses and practices in places of teacher training. Specifically we will investigate what happens with this problem in the Teacher Training Institute of the City of Villa Regina, framed in implementing the National Integral Sexuality Education Law (26.150/06), the Curricular Guidelines and reforms in teacher education.

Our point of departure is made by Deborah Britzman to ask

"What happens to sexuality when teachers working in the school curriculum begin to discuss their meanings? Will that sexuality changes how the teachers should teach? Or is that sexuality should be taught in exactly the same way as any other matter? When the teachers think about sexuality, what do they think? What kind of knowledge could be useful to your thinking? Is there a particular position that you should take when working with the knowledge of sexuality? What are the relations between our educational content and the relationships we have with our students?" (Britzman, 2001: 83)

Placing our analysis, it is useful to reformulate some of the Britzman's questions and ask, what happens in teacher education where teachers and professors do not dispute the meanings of sexuality? And incorporate other: What are the reasons why it is so difficult to talk about bodies and sexualities in teacher education? What is the impact of invisibility / naturalization / denial of sexuality in teachers of teachers's practices?

Introducción

El siguiente trabajo busca reflexionar acerca del impacto de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) y los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro.

La idea que moviliza este escrito parte de considerar que la mayoría de las políticas para la formación docente se materializan en la modificación de los diseños curriculares. De igual modo, sostenemos que la respuesta a esas modificaciones o cambios de los diseños curriculares se da con algunas regularidades en el ámbito de la formación docente a nivel general y presenta rasgos singulares en los niveles institucionales de implementación, dado que "la norma educativa oficial

no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro del orden institucional existente y desde las diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela.” (Rockwell, 1997:14)

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

El correlato directo de la sanción de la Ley 26.150 en los diseños curriculares del Profesorado en Educación Primaria en la provincia de Río Negro, es la creación del seminario “Sexualidades y Géneros” como espacio curricular obligatorio para el tercer año de los/as estudiantes. Este espacio interdisciplinario, cuya coordinación se propone para las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación y Práctica Docente, tiene como propósitos:

“analizar conceptos y enfoques que colaboren en la comprensión e interpretación de los procesos que tienen lugar en la escuela en torno a las relaciones de género y a la construcción social del cuerpo sexuado, así como las perspectivas de una educación para la sexualidad con un enfoque no sexista y respetuoso de los derechos humanos. El seminario se propone promover en los futuros maestros y maestras la reflexión sobre los mejores modos en que la escuela puede acompañar el desarrollo de la sexualidad, no solo centrada en la prevención y el control médico, sino entendiéndola como un componente insoslayable para una vida plena.”(Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, pcia. de Río Negro, 2009:278)

Estos propósitos se sostienen en:

“la necesidad de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos que el estudiantado tiene incorporados como resultado de sus propias experiencias en relación con dichas problemáticas, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación, con el objeto de promover el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y el ejercicio en el trabajo reflexivo.” (Ibidem: 279)

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

Teniendo en cuenta lo mencionado podemos afirmar que en este aspecto se sostiene una de las clásicas tensiones en la formación docente, la tensión entre teoría y práctica, en la cual la teoría

aparece como un “capital pasivo” acuñado por especialistas, descontextualizado, neutro y no situado.

Tomando lo propuesto por bell hooks (2001), al afirmar que:

“Entrenadas en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchas de nosotras aceptamos la noción de que hay una separación entre el cuerpo y la mente. (...) El mundo público del aprendizaje institucional es un lugar donde el cuerpo tiene que ser anulado, tiene que pasar desapercibido (...)” (hooks, 2001: 113)

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

Sostenemos que adoptar posturas en las cuales el cuerpo es invisibilizado y anulado en las relaciones pedagógicas, conlleva a la negación del carácter social y político de las identidades sexuales y de género, desconocerlas como resultados de un proceso complejo, plural y permanente. Por lo cual, frente a esto sostenemos que es necesario pensarnos enteras/os/xs en los espacios educativos y fundamentalmente en el campo de la formación docente dado que ““entrar enteras/os/xs a las aulas’ implica asumir profundamente nuestra condición de sujetos/as de género y nuestras sexualidades, pero también considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos (...)”. (Alonso y otrxs, 2008: 73)

Desde nuestra perspectiva, la modificación del diseño curricular para el profesorado educación primaria en la provincia de Río Negro y la consecuente creación de un seminario como espacio curricular único para el abordaje de las sexualidades y los géneros, presenta algunos obstáculos en su implementación dado que debe convivir con supuestos y representaciones fuertemente arraigadas en las matrices de sentidos de las instituciones educativas, o tal como las denomina María Cristina Davini (1997), tradiciones pedagógicas. La autora entiende por tradiciones a las:

“configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, que se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Estas tradiciones, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas, en el modo de percibir de los sujetos orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1997: 20)

En este sentido, consideramos necesario identificar esas tradiciones pedagógicas que coexisten impactando en la interpretación e implementación de las leyes para la formación docente, en este caso la Ley de Educación Sexual Integral, y en su puesta en marcha.

Davini describe distintas tradiciones pedagógicas en la formación docente, de las cuales consideramos que las que más están interfiriendo en la implementación de la ley son la tradición “normalizadora-disciplinadora” y la “eficientista”. En el caso de la primera, se puede visualizar en los discursos y prácticas pedagógicas que transmiten la representación del “buen docente” como modelo, como ejemplo, que responde a un “deber ser”.

“Esta tradición no se restringe solamente a “normalizar” el comportamiento de los “niños” sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el *discurso prescriptivo* (...). Ello ha dificultado perceptualmente la observación y la aceptación de las diferencias o de lo distinto. En tal caso, lo diferente es tratado como el “desvío” del modelo (...)” (Ibidem: 25 y 26)

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

Con relación a la tradición eficientista, podemos visualizar algunos de sus rasgos en la concepción de enseñanza, ligada casi exclusivamente a lo metodológico; y a la concepción de conocimiento que, más allá de las posturas declarativas, aparece mayormente como descontextualizado, neutro y apolítico. Podemos ligar esto al hecho de que la educación sexual integral queda casi exclusivamente supeditada a su aspecto metodológico, es decir, a lo propuesto por los Lineamientos Curriculares para la Ley de Educación Sexual Integral¹ y las propuestas didácticas incluidas en la serie Cuadernos de la ESI².

Desfetichizar el currículum, corporizar la formación docente

Partimos de considerar la formación de docentes como un campo que se construye en una trama de posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos, entre otros. En este sentido, detrás de prácticas que se muestran como neutrales, se esconde un terreno de disputas, tensiones, negociaciones. En este sentido, consideramos relevante analizar las modificaciones en el diseño curricular, evaluando si se tratan de transformaciones

¹ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Buenos Aires.

² Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Serie Cuadernos de ESI, Educación Inicial, Primaria, Secundaria.

reales o meras enunciaciones y pronunciamientos a favor de la inclusión de temáticas relacionadas a los géneros y sexualidades, desde posturas poco comprometidas y superficiales alejadas de un real abordaje de las temáticas. Para esta tarea recuperamos la concepción de currículum como proyecto político-pedagógico en el cual se corporizan distintos intereses en juego y relaciones sociales. De acuerdo a Tomaz Tadeu da Silva (1996) la noción de "relaciones sociales" puede ser considerada como un importante y valioso dispositivo pedagógico dado que habilita un triple movimiento;

“en primer lugar, nos posibilita (...) introducir la educación y el currículum en la moldura de sus conexiones con relaciones sociales más amplias. Aquí la educación y el currículum, como instituciones, no pueden separarse de sus articulaciones con las relaciones de clase, de género, de raza (...). En segundo lugar, nos permite establecer uno de los objetivos centrales de la pedagogía crítica: tener siempre presente el carácter construido y relacional del conocimiento trabajado y producido en el currículum. El quiebre del sentido común, es uno de sus elementos y procesos centrales (...) Por último, son el propio currículum y el propio conocimiento los que deben ser vistos como construcciones y productos de relaciones sociales muy particulares e históricas.” (Tadeu da Silva, 1997: 56)

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

Adoptando lo propuesto por Tomaz Tadeu da Silva, resulta necesario analizar qué sucede cuando posiciones que formaban parte de propuestas críticas y alternativas se institucionalizan pasando a formar parte del currículum formal. Nos preguntamos si eso es suficiente. ¿Qué sucede con la materialización de ese currículum en la cotidianeidad de la vida escolar, en este caso en la formación docente? Esta inclusión en el currículum formal ¿evita la reificación y fetichización de los conocimientos y posicionamientos?

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

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

“es el propio mundo simbólico, el propio mundo cultural, progresivamente mercantilizado, el que tiende a aparecer en su carácter petrificado, listo, final, que esconde, una vez más, su condición de construcción y relación social. Son los propios productos culturales los que tienden a aparecer, según las palabras de Marx, como un "jeroglífico social". (Ibidem: 58)

Conclusiones

Judith Butler (2002) afirma que los discursos habitan cuerpos,

“ellos se acomodan en cuerpos; los cuerpos, de hecho, cargan discursos como parte de su propia sangre. Y nadie puede sobrevivir sin, de alguna forma, ser cargado por el discurso. Entonces, no quiero afirmar que haya una construcción discursiva por un lado y un cuerpo vivido por el otro.” (Prins y Meijer, 2002: 3)

Podemos afirmar que los discursos acerca de las sexualidades y los géneros que circulan por nuestra institución fetichizan las relaciones sociales que, en tanto relaciones corporizadas, invisibilizan, naturalizan y niegan cuerpos y sexualidades.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) sostiene que la pregunta por el qué enseñar está precedida por la pregunta ¿cómo deben ser las personas?, a lo que podemos agregar cómo deben ser como mujeres, como hombres, como docentes. La construcción de la identidad docente desde el “deber ser”, es situarnos en lo que Deborah Britzman (2001) denomina “pasión por la ignorancia” refiriéndose al “deseo paradójico de no saber aquello que ya sabemos, el trabajo apasionado de la negación y la denegación” (Britzman, 2001:86).

Por último, nos interesa plantear que las formas en que pensamos los cuerpos, los géneros y las sexualidades en los espacios de formación docente, traen aparejados modos de establecer relaciones pedagógicas. Así, según nuestro posicionamiento político, ideológico, epistemológico, que implica concebir las relaciones pedagógicas, en tanto relaciones corporizadas, generizadas y sexuadas, podremos movilizar hacia procesos en la formación de docentes, que corran a los/las sujetos/as del lugar de objetos de información sobre sexualidad y los/as sitúen como sujetos/as de sexualidades.

Referencias

- Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela; Zurbriggen, Ruth (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Volumen 13* (Número 31), pp. 59-78.
- Britzman, Deborah (2001), Curiosidad, sexualidad y currículum. En Guacira Lopez Louro (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Davini, María Cristina (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- hooks bell (2001). Eros, Erotismo y Proceso Pedagógico. En Guacira Lopes Louro (org.). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 113-124). Belo Horizonte: Autentica.
- Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro (2008). Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario. Viedma.
- Prins, Baukje; Meijer, Irene (2002). *Como os corpos se tronan materia: entrevista con Judith Butler*. Consultado en Agosto 21, 2013. En Revista *Estudios Feministas. Volumen 10*. Disponible en http://antroposmoderno.com/antro-version-imprimir.php?id_articulo=1272
- Rockwell, Elsie (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tadeu Da Silva, Tomaz (1997). Descolonizar el currículum: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En Pablo Gentili (comp.). *Cultura, política y currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autentica.