

LAS SITUACIONES ESCOLARES EN ESCENA

Aportes a la formación docente en educación sexual integral

MICAELA KOHEN Y ELSA MEINARDI

Resumen:

En este artículo nos proponemos hacer un aporte a la formación docente en educación sexual integral. Atendiendo a la importancia del currículo oculto en la transmisión del sexismo y en la reproducción de las desigualdades de género, diseñamos un dispositivo para trabajar con las intervenciones docentes ante los conflictos emergentes en la escuela, centrándonos en los que se relacionan con los géneros y las sexualidades. Para ello, se conformó una comunidad de práctica de profesores(as) de diferentes disciplinas de una escuela media de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El dispositivo, basado en el teatro-imagen, nos permitió abordar las situaciones escolares con y desde los cuerpos, exponiendo dimensiones de la sexualidad frecuentemente silenciadas en la escuela. A partir de la escena propuesta, se logró que los y las docentes reflexionaran sobre las tensiones y significados que se le atribuyen al embarazo en la institución escolar. Concluimos que este tipo de análisis puede ser un camino para reflexionar sobre los roles y las relaciones de poder, aportando a las y los profesionales de la educación nuevas herramientas ante las situaciones que irrumpen la vida de la escuela.

Abstract:

In this paper we attempt to make a contribution to teacher training in comprehensive sex education. Considering the importance of the hidden curriculum in the transmission of sexism and the reproduction of gender inequalities, we developed a device to work with educational interventions in emerging conflicts at school, focusing on those that relate to gender and sexuality. For the implementation of the device we formed a community of practice of middle school teachers from different disciplines in Buenos Aires, Argentina. The device is based on image theater, which enabled us to address school situations from the viewpoint of the physical body, revealing dimensions of sexuality often silenced in school. Using the proposed scene, teachers were able to reflect on the tensions and meanings attributed to pregnancy in the school system. We concluded that this type of analysis can represent a way to reflect on the roles and relationships of power, giving teachers new tools for situations that occur in school life.

Palabras clave: formación docente, educación sexual, teatro, currículo oculto, embarazo, Argentina.

Key words: teacher education, sexual education, theater, hidden curriculum, pregnancy, Argentina.

Micaela Kohén y Elsa Meinardi: Universidad de Buenos Aires, Grupo de Didáctica de la Biología, Instituto de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Intendente Güiraldes 2160 - Ciudad Universitaria C1428EGA. CE: micaelakohen@gmail.com; emeinardi@gmail.com

Introducción

En este trabajo presentamos un dispositivo puesto en práctica en un trayecto de formación docente en servicio, con el fin de que las y los educadores¹ reflexionen sobre los modos de intervenir en situaciones escolares, contribuyendo así a visibilizar enseñanzas implícitas y silenciadas, que tienen una gran incidencia en la transmisión del sexismo² y en la reproducción de las desigualdades de género en la escuela. Como señala Santos Guerra (1996:1), “en la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica”. Investigaciones provenientes del encuentro entre las teorías feministas y la sociología de la educación (Bonafant, 1998) alertan acerca de que dicha transmisión puede rastrearse en los currículos explícito, oculto y omitido. De este modo, la confluencia entre estos campos de estudio ha permitido afirmar el papel activo que tiene la escuela en la reproducción y la construcción de las desigualdades de género. Entendiendo a la categoría género³ como aquella que permite, por un lado, hacer visibles aquellos significados, sentidos y construcciones culturales que se le atribuyen a la diferencia sexual y, por otro, analizar las relaciones de poder que se despliegan a partir de estos rasgos asignados a la diferencia. De este modo, la categoría género no puede entenderse escindida de la categoría sexo. El género y el sexo están en diálogo, mutuamente imbricados y se pueden pensar como sistema.

El sexo deja de ser aquella categoría inamovible y neutral, para definirse como una construcción social. Como señalan Morgade *et al.* (2011:26): “La materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla. Entre otros, que el ‘sexo’ está de tal modo imbricado con el ‘género’ que es más apropiado hablar de ‘sistema sexo-género’”. Esta manera de pensar la relación dialéctica entre sexo y género aporta a revisar la dicotomía cultura-naturaleza y se torna fundamental cuando se trata de enseñar sexualidades en un sentido integral, entendiendo a la sexualidad más allá de la genitalidad y la reproducción, como un concepto complejo que involucra además las identidades, las emociones, el placer y los vínculos. Concebir al cuerpo como constructo social, entender el diálogo entre la materialidad del cuerpo y los significados que se le atribuyen, habilitan nuevas maneras de pensar las sexualidades en la escuela.

En relación con lo expuesto hasta aquí, ubicamos las regulaciones escolares sobre los cuerpos en clave de género, considerando las relaciones de poder inscritas en ellos. Entendemos que “el cuerpo como foco del disciplinamiento, se convierte en el mediador para la construcción de géneros y sexualidades en el ámbito escolar. El control de los cuerpos por medio de la regulación de los contactos corporales, las expresiones de afectividad, los modos de vestirse, junto con el silenciamiento de ciertas experiencias corporales serían algunas formas de construir géneros y sexualidades en la escuela” (Tomasini, 2012:3). Como señala Morgade (2013:2):

[...] aludimos a la tradición foucaultiana de conceptualizar el poder como microfísico entendiendo que, antes que estar concentrado y detentado en un centro, el poder circula, se construye y se reconstruye en todas las relaciones sociales cotidianas, a nivel de los cuerpos; en este campo particular de intereses, la construcción y producción de los cuerpos sexuados se realiza a través de las *performances* cotidianas, desde los mínimos detalles de producción física hasta los modos de ejercicio de la autoridad, el uso de la palabra y la valoración de las identidades.

Estas regulaciones de poder sobre los cuerpos son un aspecto central para el dispositivo de trabajo planteado, que retomaremos en los apartados subsiguientes.

En este trabajo haremos particular énfasis en las enseñanzas inscritas en el currículum oculto, entendido como el conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela (Jackson, 1998) y que por tal razón poseen una particular potencialidad. Torres Santomé (2005:63) menciona que “el descubrimiento de esta dimensión profunda de la escolarización [...] nos va a permitir capturar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento venían pasando desapercibidas. No obstante, el pesimismo de examinarlas de manera acrítica y considerarlas como no controlables por el profesorado y el alumnado niega posibilidades de emancipación a la práctica educativa”.

Es por esto que en la investigación que llevamos adelante consideramos el currículum oculto como un plano de la enseñanza que es necesario tener en cuenta en los trayectos formativos. Trabajamos con los conflictos emergentes en la escuela considerando aquellas situaciones relacionadas con los géneros y las sexualidades que les preocupan a las y los docentes y

que no tienen necesariamente una resolución inmediata. El conflicto permite revisar significados del orden del sentido común y puede dar indicios acerca de lo que acontece en la escuela. Se trata de tomar las situaciones problemáticas escolares como un camino de aprendizaje, revalorizando la vida cotidiana en la escuela como fuente de saberes. Y dado que, según Milstein (2013:145), “los conflictos nos permiten ver cómo, en la vida real, esta suerte de institución inscrita en los cuerpos muchas veces se manifiesta en tensión con lo incorporado, lo corporizado, en una dinámica donde los cuerpos están en parte ‘en su lugar’ y en parte ‘fuera de lugar’”. Estos cuerpos sexuados, cuerpos como constructos sociales, son el foco de nuestro trabajo y nos permiten reconocer la estrecha relación con los contextos, a través de las normas sociales que están materializadas en ellos.

Por lo expuesto hasta aquí, en este trabajo presentamos un dispositivo elaborado para aportar a la revisión de los modos de intervenir en situaciones de la vida escolar relacionadas con la reproducción del sexismo y las desigualdades de género, como parte de la investigación en formación docente en educación sexual integral (ESI) que llevamos adelante.

En las siguientes secciones presentamos un breve diagnóstico que enmarca el trabajo en el contexto argentino y la legislación vigente. Luego describimos el “Teatro del oprimido” como parte de la modalidad de trabajo utilizada, los aspectos metodológicos y el dispositivo elaborado. A continuación presentamos “El embarazo en la escena educativa”, una situación que ilustra la puesta en práctica del dispositivo, junto con su correspondiente análisis. Para terminar, en el último apartado se presentan algunas reflexiones finales.

Un diagnóstico como punto de partida

En Argentina, en 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (LESI) que, en conjunto con otras como la Ley Nacional 26.743 de identidad de género, presenta un marco normativo de derechos humanos que incorpora una perspectiva de género. “Este nuevo marco regulatorio interpela a la escuela y tensiona los sentidos y significados de la enseñanza de las sexualidades, aunque queda claro que las leyes por sí solas no cambian las prácticas institucionales” (Kohen y Meinardi, 2013:4).

En la LESI se enfatiza el carácter “integral” de la educación sexual: “Entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos,

psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley Nacional 26.150, artículo primero). Según lo prescrito, la sexualidad debe ser abordada desde sus múltiples dimensiones y los educadores, sin importar la especificidad de la disciplina que enseñan, deben comprometerse en esta tarea. Morgade (2009:9) menciona que la investigación muestra que no es suficiente con el trabajo sobre los derechos para que los y las estudiantes se “apropien” de ellos y modifiquen los vínculos y las prácticas en sus vidas cotidianas. “Los/as adolescentes y jóvenes subrayan la ausencia de espacios escolares en los cuales se trabaje sobre cuestiones afectivas o vinculares; en particular cuando los sentimientos personales se contraponen a los mandatos sociales”. Existe un silenciamiento de la afectividad que deja afuera las experiencias personales, obturando el diálogo entre éstas y los saberes escolares. En nuestras propias investigaciones encontramos que “muchos docentes registran las dimensiones afectivas y placenteras de la sexualidad y hacen un reconocimiento placentero de la sexualidad en sus propias experiencias, pero no incluyen estas dimensiones en la enseñanza” (Kohen y Meinardi, 2013:3).

Al respecto, Alliaud (2004) señala el gran impacto que tiene la biografía escolar, es decir, el periodo vivido en la escuela por las y los maestros siendo alumnas(os), ya que constituye una fase formativa clave para el ejercicio de la profesión docente. De allí que –según la autora– al momento de pensar en mejorar la práctica profesional no solo cuentan los aprendizajes formales (aquellos que integran el currículo explícito) sino que son fundamentales las experiencias y las vivencias. Para el caso específico de la formación docente en educación sexual, se suma una complejidad extra: los profesionales han sido formados en instituciones reproductoras de estereotipos y relaciones sociales y deben propiciar que el alumnado revise estos mismos patrones; por esta razón se vuelve necesario que atraviesen instancias de autorreflexión y revisión de sus prácticas de enseñanza. Morgade (2009), al analizar la implementación de la LESI en Argentina, encuentra que si bien los documentos curriculares reconocen la fuerte implicación valorativa y subjetiva de los contenidos propuestos, no se establece un programa de formación y, menos, de acompañamiento o contención docente. En este sentido, entendemos que investigar la formación docente se convierte en un aspecto estratégico para la aplicación de la ley, por las dificultades y especificidades que se vienen señalando y por su importante aspecto multiplicador.

El teatro imagen: un dispositivo de análisis de situaciones escolares con y desde los cuerpos

En los años setenta Augusto Boal crea el teatro del oprimido basándose en la teoría de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970). La modalidad consiste en un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas que tienen como propósito redimensionar el teatro, tornándolo un instrumento fundamental para la comprensión y la búsqueda de alternativas, para repensar problemáticas sociales e interpersonales (Boal, 2001). Se propone transformar al espectador en protagonista de la acción dramática, estimulándolo a reflexionar sobre el pasado, transformando la realidad en el presente y reinventando el futuro. Boal plantea entonces, problemáticas en escena que permiten identificar las relaciones de poder entre opresores y oprimidos e instala la necesidad de presentar el teatro como espacio para ensayar intervenciones para los problemas descritos. Se espera que luego de un pequeño debate estimulado por la escena presentada, los denominados *espect-actores* intervengan las situaciones de opresión tratando de modificarlas. Como menciona el autor:

Actuando así en la ficción de la pieza, invadiendo la escena, me estoy preparando para hacer lo mismo en la realidad, realizando acciones en la ficción del teatro, me preparo, me entreno, para realizarlas también en mi vida real. En el teatro me familiarizo con los problemas que enfrentaré en la realidad [...] ¡En la ficción, ensayo la acción! El Teatro del oprimido produce catarsis: estimula nuestro deseo de cambiar el mundo (Boal, 2001:83).

El teatro imagen, una de las vertientes que conforman el teatro del oprimido, se basa en representar escenas que pongan de relieve problemáticas sin solución aparente, que interpelen a las y los sujetos y los motiven a intervenir y reflexionar sobre las situaciones planteadas. Se espera que el debate se realice en la escena reemplazando algún personaje, modificando su intervención-intención, en relación con el problema representado. Una de las ventajas que, en nuestro trabajo, encontramos en el teatro imagen es la capacidad de síntesis para desarrollar una escena en tiempos acotados como son los escolares. Esto nos ha permitido poner en juego personajes, emociones, situaciones problemáticas y relaciones de poder entre los cuerpos, en una escena congelada que, de esta forma, se convierte en nuestro espacio de trabajo con las y los docentes.

Aspectos metodológicos

En el marco de lo anteriormente expuesto, presentamos una parte de los resultados del trabajo de campo llevado a cabo durante 2013 con una comunidad de práctica (Wenger, 2001) conformada por docentes de nivel medio en ejercicio (en adelante la denominaremos CD), el cual forma parte de la tesis doctoral de Micaela Kohen (dirigida por Elsa Meinardi). Según Tirados y Maura (2007), el trabajo de las comunidades de práctica y los grupos de innovación se sustenta en la combinación del trabajo individual y grupal que permite, a través del debate, la reflexión conjunta acerca del desempeño profesional, la puesta en común de las estrategias de innovación aplicadas.

En coherencia con los objetivos y el marco teórico planteados en nuestra investigación (Kohen y Meinardi, 2014), se buscó crear un grupo de trabajo con docentes de escuelas medias que pertenecieran a distintas disciplinas. La decisión de acotar la investigación a la escuela media tiene que ver con la escasez de instancias de trabajo en relación con la ESI que poseen las y los docentes de este nivel educativo. Dichos docentes, en general, dictan clases en muchos cursos y en varias instituciones, lo que disminuye la posibilidad de reflexionar sobre las problemáticas ligadas a las sexualidades en cada grupo en particular. Además, por la misma condición precaria de pertenecer a más de una institución, tienen pocas instancias de trabajo y reflexión entre colegas.

En la CD conformada para este estudio, las y los profesionales se desempeñan en una escuela de gestión estatal de un distrito que atiende jóvenes de sectores medios y populares de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En esta CD participaron 22 docentes: 12 del área de ciencias exactas y naturales, 5 de ciencias sociales y construcción ciudadana, 3 de lengua y literatura y 2 de educación física; con una edad entre los 27 y los 59 años; su antigüedad docente varía en un rango que incluye profesionales con muy poca experiencia (7 meses) a otros con muchos años en la institución escolar (35 años).

Las actividades propuestas se implementaron mediante talleres desarrollados durante el horario escolar; los participantes tenían permiso otorgado para concurrir y ausentarse de sus tareas habituales, lo cual permitió que la participación en el trayecto formativo, no intensificara su labor. El dispositivo que analizamos aquí forma parte de una secuencia didáctica de cinco encuentros realizados con la CD (Kohen y Meinardi, 2014), y cada

uno se desarrolló en tres horas. Las instancias de taller se registraron en su totalidad por medio de grabaciones de audio y algunas veces en video. Además, se fotografiaron momentos relevantes de todos los talleres realizados y se tomaron notas de campo durante y al final de cada instancia.

La secuencia didáctica se diseñó previamente a los encuentros, delineando contenidos a trabajar, propósitos de enseñanza y actividades. Luego de cada encuentro se establecieron reuniones entre las investigadoras, para el análisis de los datos y las notas de campo. A partir de éstas, surgieron las primeras reflexiones de lo acontecido y se tomaron decisiones que impactaron en el diseño de la secuencia: se modificó el orden, se agregaron y modificaron actividades y se eliminaron otras. Estos encuentros de rediseño y modificación de la planificación donde se ajustaban los propósitos de enseñanza y los objetivos de esta investigación fueron fundamentales ya que proporcionaron discusiones y revisiones de supuestos y certezas, y en función de las necesidades que surgieron por parte de la CD, se realizaron modificaciones. Este proceso iterativo involucró al grupo y adquirió un papel importante en la secuencia que relatamos de acuerdo con el marco metodológico adoptado.

La metodología general utilizada es la investigación basada en diseño, ya que resulta apropiada para el estudio del aprendizaje en contexto a través del análisis y el diseño sistemático de herramientas y estrategias educativas (Design-Based Research Collective, 2003). Wang y Hannafin (2005) definen esta metodología como flexible pero sistemática, cuyo fin es mejorar las prácticas educativas en contextos reales a través de un proceso iterativo de análisis, diseño, desarrollo e implementación. Éste es guiado por teorías y principios de diseño sensibles al contexto y se basa en la colaboración entre investigadores y profesionales involucrados en el ejercicio de la práctica educativa. Se trata de una metodología intervencionista, participativa y teórica que posibilita la realización de una intervención en un contexto educativo. Dichas intervenciones se diseñan a partir de teorías específicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y reflejan un compromiso para entender las relaciones entre la teoría seleccionada, los elementos diseñados y la práctica (De la Orden, 2007).

La razón de elegir esta metodología deriva en el hecho de que la acción de diseñar brinda oportunidades para impactar en la educación, a la vez que se profundiza en la comprensión de la dinámica entre el desarrollo profesional docente y las comunidades de práctica (Coto y Dirckinck-Holmfeld, 2008).

A través de un proceso continuo de ajuste, permite monitorear el desarrollo de la comunidad, analizar las posibles discrepancias entre el diseño realizado y el comportamiento que de él se derive y, a partir de esto, ejecutar revisiones que logren mayor acercamiento a los propósitos planteados (Coto, Corrales y Mora, 2008).

El dispositivo puesto en práctica

Para el diseño del dispositivo mencionado, apelamos al teatro imagen y realizamos adaptaciones para trabajar con las situaciones escolares relacionadas con los géneros y las sexualidades que las y los docentes identifican como problemáticas. Luego de una sesión donde nos presentamos y trabajamos sobre las ideas que tienen las y los docentes sobre los cuerpos y las sexualidades (Kohen y Meinardi, 2014), se les pide que identifiquen y sistematicen por escrito escenas que ocurren en la escuela relacionadas con las sexualidades. Luego se les solicita que señalen cuáles les resultan problemáticas. Una vez que han reflexionado sobre esto individualmente, se propone que algún(a) docente (voluntariamente) describa la situación elegida en una “imagen congelada”. La consigna es realizar una “foto”, una imagen quieta; para armarla, puede elegir docentes y ubicarlos en el espacio, además de “moldear sus cuerpos” para recrear una escena. Cuando se termina de armar la escena, trabajamos en cuatro etapas sucesivas con el fin de analizarla colectivamente:

Etapas 1: “El instante de ver”. La perspectiva de los que observan la escena.

Etapas 2: “Las emociones en escena”. La perspectiva de los personajes.

Etapas 3: “La mirada inicial”. La perspectiva del director(a) de la escena.

Etapas 4: “Ensayos para la transformación”. Intervenciones sobre la escena.

Situación seleccionada: el embarazo en la escena educativa

A continuación presentamos un recorte de una escena propuesta por una docente. La imagen planteada inicialmente es la que se muestra en la figura 1. Cada personaje será abreviado con una letra, para facilitar la lectura de las reflexiones:

P: Personaje mostrando la palma de la mano al fondo de la escena.

B: Personaje con la mano en el hombro de la mujer que sostiene la panza.

- J: Personaje con panza de embarazo.
- S: Personaje que señala.
- D: Docente que propone la escena.
- I: Intervenciones de las investigadoras.
- O: Docentes observadores, externos a la escena.
- T: Todos.

FIGURA 1

Representación de la escena planteada por una docente de la escuela



Ilustramos a continuación las etapas del dispositivo con fragmentos de las reflexiones de las y los docentes que surgen de las consignas e interrogantes planteados en cada momento. En cada etapa realizamos preguntas que orientan las intervenciones de los participantes y sirven como disparador del trabajo; algunas refieren directamente a la escena, mientras que otras son reflexiones que se generan en las y los profesores a partir de la misma. La consigna de trabajo es lo suficientemente amplia como para permitir estas diferentes modalidades de intervención.

Etapa 1: "El instante de ver".

La perspectiva de los que observan la escena

Preguntas iniciales dirigidas por I a los que observan la escena:

- a) ¿Dónde ocurre la escena?
- b) ¿Qué está aconteciendo?
- c) ¿Hay alguna situación de opresión?, ¿se está incumpliendo algún derecho?
- d) ¿Qué actores sociales aparecen?, ¿qué roles cumplen?, ¿cómo se dan cuenta?
- e) ¿Cómo están ubicadas las personas?, ¿hacia dónde proyectan las miradas?, ¿qué información están dando?

Presentamos un recorte ilustrativo de las intervenciones en la primera etapa del dispositivo.

Al observar la escena las y los docentes se preguntan y reflexionan:

- O1 "¿Es un escape?, ¿eligen con información?, ¿viven situaciones de violencia en la casa?"
- O2 "No digo que elijan correctamente, pero que lo pueden elegir, lo pueden elegir".
- O3 "Las opciones son: o estudiás o trabajás. Y si no es ninguna de las dos, entonces te embarazás. Es otra opción, es una salida a algo que no quiero hacer, ni trabajar ni estudiar".⁴

Como primer punto de análisis es necesario reflexionar sobre la elección del tema "el embarazo" como una situación problemática importante para poner en discusión en un taller de educación sexual integral. Aquí aparece la idea de embarazo como problema vinculado a la sexualidad que irrumpe en la escuela. En este sentido, nos preguntamos sobre el hecho de considerar problemática una situación solo por contradecir el imaginario de lo esperado por las y los adultos para las y los jóvenes y para lo supuestamente circunscrito al ámbito de la escuela. Según menciona Milstein (2013), pareciera que estos cuerpos fuera de lugar alteran la relación entre el adentro y afuera escolar permitiendo que el afuera

ingrese. Este intento de reorganización entre estas fronteras imaginarias es muchas veces considerado peligroso.

Las y los educadores se hacen preguntas sobre la situación planteada e intentan explicar por qué acontece. Esta instancia de reflexión podría contribuir a la ruptura del estigma “madre adolescente” o “embarazo precoz” como significantes cerrados singulares y estereotípicos abriendo las puertas a los interrogantes que nos ayudan a entender la existencia de sujetos plurales inmersos en contextos sociales. Kiel y Zelmanovich (2011:3) se refieren al estigma como respuesta aliviadora, no hay nada más para decir ni conocer. En la medida en que clasificamos al sujeto pareciera que no podemos hacer nada; por esta razón, “es necesario abrir preguntas allí donde priman los estigmas, en tanto los mismos despojan al sujeto de su condición como tal”. En este sentido, esta primera etapa permite que las y los educadores presenten su punto de vista de la escena, lo cual conduce a escuchar diferentes perspectivas. Estas diferencias podrían estar colaborando con la gesta de nuevos interrogantes, poniendo en duda aquellas certezas que gobiernan las intervenciones en la escuela.

Etapa 2: “Las emociones en escena”. La perspectiva de los personajes
Preguntas de I a los personajes de la escena:

- a) ¿Cómo se sienten los personajes?, ¿qué sensaciones les aparecen?, ¿están cómodos?, ¿cómo registran la respiración?
- b) ¿Cuál creen que es su rol en la escena representada?

Presentamos un recorte ilustrativo de los intercambios en esta etapa:

- I: *Le vamos a pedir a los personajes que están en escena que se conecten con la respiración y que registren cómo se sienten ahí donde están.*
- P: Yo siento que me están señalando a mí con cara muy seria y B no está protegiendo a J de S sino de mí. Entonces aparecería yo como una especie de villano. Además, mi posición es como de “retrocediendo” y eso me da sensación de incomodidad que sería más o menos el sentimiento de un chico.
- B: De institución. No soy una persona particular, soy la institución escolar. Yo a la alumna la voy a proteger para que continúe estudiando y haciendo un seguimiento digamos esté con todas las leyes que apoyan a alumnas embarazadas.

- I: *¿Cómo te sentís ahí?*
B: Protegiéndola.
I: *¿Y cómo te sentís protegiéndola?*
B: Me siento protegiéndola. *¿Cómo cómo me siento?*
I: Si tenés algún registro afectivo...
O1: Te sentís bien, mal, etc.
B: Ah sissisis, o sea, lo veo como a la adolescente indefensa ante estas situaciones, que corta muchas etapas de su vida...
I: *No cómo se siente ella, ¿cómo te sentís vos?*
B: Claro, pero por eso ella va a tener un corte de su adolescencia.
I: *Claro, pero la pregunta es otra: Vos sos la institución escolar, ¿cómo te sentís ahí protegiendo en este momento?*
B: Bueno, como que hay una responsabilidad de la institución, ¿por qué pasó este embarazo precoz?, ¿qué pudo haber fallado?
J: En realidad la actitud de ella (s) lo que me hace sentir es: si yo elegí esto, por qué lo acusas a él (refiriéndose a P). Yo siento algo así como que si yo elegí esto por qué lo acusás a él y por qué vos me intentás separar de él. Esto es lo que siento en este lugar.

Queda delineada entonces una escena con personajes que tienen diferentes puntos de vista acerca de la situación. P afirma sentirse identificado con un estudiante, “un chico” que comparte el embarazo con J. En ese lugar se siente un villano, incómodo y menciona que “está retrocediendo”.

La joven embarazada se siente incomprendida. Aparece también una institución escolar incapaz de explicitar cómo se siente y asumiéndose “responsable” y con el imperativo de “proteger a la joven” de una situación que parece ser elegida. En primer lugar se puede observar un sesgo de género, una desigualdad de trato. En la escena, P y J son responsables de que haya ocurrido un embarazo, sin embargo P dice aparecer como una especie de villano, se siente señalado y está apartado de la situación –en sus palabras “retrocediendo”– y J debe ser “protegida” de P, aunque pudiera haber sido un embarazo planeado o deseado. Según Marina Tomasini y su equipo (2012:5):

[...] existen prácticas escolares que se apropian de los cuerpos marcando formas de vinculación permitidas y prohibidas que operan con la lógica de dispositivos desigualadores. Las recomendaciones, controles y formas de sujetamiento de

los cuerpos operan principalmente sobre las alumnas, no sobre los alumnos [...] los cuerpos de las alumnas deben replegarse, restringirse, ponerse a salvo del cuerpo ‘brusco’ de sus compañeros.

Por esta razón es importante que el dispositivo de trabajo permita explicitar que bajo una misma situación existe una desigualdad de trato que suscita emociones diferenciadas en los sujetos.

B habla de “embarazo precoz” y de “un corte de la adolescencia” refiriéndose únicamente a ella (no menciona al estudiante P). Frente a este hecho podríamos preguntarnos: ¿por qué la situación del embarazo “cortaría la adolescencia”? Y, en el caso de significar un corte, ¿por qué ella sería la única implicada?, ¿qué significa que un embarazo sea precoz? Resulta significativo que, aunque en “el instante de ver” las y los docentes identifican que la situación de embarazo en la adolescencia puede ser elegida, tanto el representante de la institución escolar como la diseñadora de la escena parecen no tener en cuenta esta opción e imaginan que la escuela no proporcionó información suficiente y colocan a la mujeres en el lugar de víctima.

Según Fainsod (2008:232, 233), se puede identificar una hipótesis del desvío como parte de un enfoque tradicional donde “los embarazos y las maternidades se conciben como fenómenos que no debieran ocurrir en ese momento vital [...] y el lugar de las instituciones sociales es entendido como el de la prevención y el reencauzamiento”. De esta manera, los embarazos en la escuela muchas veces son considerados situaciones de riesgo ya que traerían consigo el abandono de los estudios y no son deseables “tomando como parámetro adolescente el burgués, blanco, masculino y heterosexual”.

Etapa 3: “La mirada inicial”.

La perspectiva del director(a) de la escena

Pregunta de I a la directora de la escena: *a)* ¿qué quiso proponer la diseñadora de la escena?

D: Eso no fue lo que quise decir, lo que vienen hablando no fue lo que quise plantear.

I: *Esa es la idea, que ante la misma situación entender que hay diferentes modos de interpretarla.*

D: La idea mía era: ella queda embarazada, él no se quiere hacer cargo, por eso está distante. Ella (señala a S) representa a la sociedad, la familia, como inquisidora, como condenatoria de una situación. Y a él (señala B) no lo puse protegiéndola demasiado ni no protegiéndola porque es la institución que no sabe qué hacer y que le cuesta, no por el compromiso, sino por el hecho de estar en el medio de una situación que es compleja poder resolver. La familia puede tener una posición que sí, que le afecta o que la condena, o puede que no, entonces la institución es como el profesor o quién la descubre que está como en la cuerda floja que no sabe qué hacer sin saber los pormenores de la situación.

Es notable el punto de vista de la directora que armó la situación y cómo se siente el protagonista. Ella representa en escena que los varones huyen; no obstante el protagonista dice estar incómodo en este rol. Para D existe la certeza de que los varones que atraviesan embarazos “no quieren hacerse cargo”. Esta etiqueta opera de manera tal que no permite que los docentes se hagan preguntas sobre lo acontecido: ¿Qué le estará pasando?, ¿por qué está alejado?, ¿cómo es su historia?

Cuando la directora representa la situación estigmatizada, podría estar aportando a la cristalización de la idea instituida de que los varones escapan. Esto tiene una correlación con las acciones de educación sexual que muchas veces están dirigidas a las mujeres:

Tomar como únicas destinatarias a las mujeres aumenta su responsabilización del cuidado, invisibilizando al varón. En estas apreciaciones se refuerza la equivalencia mujer igual madre [...], se invisibilizan así otras especificidades de las mujeres de esta edad, así como también las necesidades y problemáticas de adolescentes varones (Fainsod, 2008:241).

La directora de la escena llama la atención sobre la comunicación que existe en el interior de la escuela y entre ésta y las familias. Señala que el docente “la descubre” y por lo tanto queda claro que el embarazo en la escuela es algo que se esconde y por esa razón no todos los actores sociales están al tanto. Este estado de ocultamiento y desinformación en palabras de D deja al docente “en la cuerda floja y sin saber qué hacer”. Al mismo tiempo, presenta la familia como “inquisidora, la que acusa” es la que señala con el dedo y mira de frente a J.

Cecilia Roman (2011:167) plantea la existencia de una doble arquitectura que demarca la alianza entre la escuela y la familia moderna: “La familia como lugar de constitución de identidades sexuadas y la escuela como heredera y legitimadora de determinados tipos de familia”. Aquí la escuela cumple el papel de legitimar y reproducir cierta moralidad y normalidad de la familia patriarcal. El análisis de la directora nos deja entonces algunos interrogantes: qué nuevos puntos de vista sobre la situación puede aportar la escuela, qué acontece si la escuela presenta nuevas perspectivas sobre la situación y se pone en diálogo con la familia, cómo podría transformarse la escena y, de esta forma, modificarse las relaciones de poder. Esto da lugar a la próxima escena.

Etapas 4: “Ensayos para la transformación”.

Intervenciones sobre la escena

Pregunta de I a las y los observadores de la escena: *a)* ¿cómo podríamos modificar esta situación? De acuerdo con la hipótesis que se plantea, se le pide al participante que sustituya al docente proponiendo un cambio en su intervención (posicionándose en el lugar de este personaje) y luego se le pide al resto de los personajes que se posicionen en la escena según este cambio. A partir de cada intervención se reflexiona sobre los aportes y sobre la modificación de la situación. Se vuelven a realizar las partes 1, 2 y 3 y se fomenta que se planteen diversas propuestas de modificación. Para finalizar, sintetizamos la situación presentada dándole título a la escena.

A partir de las tres primeras etapas varios participantes del taller reconocieron que la situación así como estaba planteada era un problema debido a que, por ejemplo, los dos personajes que representaban estudiantes estaban incómodos en el lugar que ocupaban. Por esa razón se pasó a la cuarta etapa del dispositivo, que propone mostrar en escena nuevos modos de intervenir y se interroga acerca de las emociones que esta modificación genera. A continuación se comparten dos cambios de intervención propuestos, por su potencia para el análisis.

Primer cambio

Una docente que hasta ahora ha sido observadora hace una sugerencia de modificación de la situación y ocupa el lugar de la nueva directora (D2) (figura 2).

- I: ¿Así cambia la situación de opresión para vos? (dirigiéndose a D2).
- D2: Sí.
- I: *¿Les parece [preguntando a los(as) que observan] que se modificó la situación?*
- T: No (al unísono).
- I: *¿Por qué no?*
- P10: Está más amortiguada pero sigue habiendo opresión.
- P11: Me parece demasiado ideal, para mí no es real, es imposible llegar a eso.
- I: *¿Qué movimientos tuvo que hacer ella para llegar a esa escena? (dirigiéndose al grupo).*
- P15: Acercar, dialogar.
- I: *¿Cómo se sienten ustedes ahí? ¿Cambió algo en relación con la primera escena? (consultando a los actores/actrices de la escena).*
- J: Yo me siento mejor (risas de todo el grupo).
- J: Me siento más acompañada (se ríe).
- P: Yo también.
- B: Yo me siento como así como que sigo acompañando pero no como quisiera.

FIGURA 2

Propuesta de modificación de la situación



En el primer cambio, los personajes en escena dicen sentirse mejor en su nuevo papel; sin embargo, para algunas(os) docentes observadores este cambio es imposible. Cuando se les pregunta qué diferencias hay entre esta escena y la anterior una docente menciona: “el acercamiento y el diálogo”. Esta simple idea de dialogar y acercarse podría ser crucial para pensar en modificar las intervenciones. Lo potente de esta escena es poder observar o vivenciar (según el lugar que ocupen los participantes) que ante un cambio de intervención se modifica la situación y los personajes expresan sentirse mejor. De todas maneras, si bien algunos personajes se manifiestan cómodos, para otras(os) observadores la situación sigue siendo de opresión. Esto ameritaría seguir indagando y hasta podría haber sido viable proponerles que se ubiquen en la escena de manera de sentirse mejor. Este tipo de análisis que surgen una vez que la escena aconteció aportan a la modificación del dispositivo para posteriores puestas en práctica.

Se pueden observar cambios en esta imagen con respecto a la escena inicial: P está incluido, ya no está retraído ni expulsado y además le toca la panza a J. Este gesto podría significar “soy parte del embarazo”. Por otro lado, B como representante de la institución escolar se encuentra en el mismo plano que el resto de los personajes. Esto podría estar hablando de una mayor horizontalidad. Se puede observar un contraste con la situación anterior donde la institución escolar se encuentra en el centro de la escena. Además, J se siente acompañada, está rodeada de otros actores y actrices de la escena escolar. Estos pequeños cambios modifican sustancialmente la situación y podrían estar hablando de una restitución del lazo. “Si nos proponemos que en nuestras prácticas e intervenciones, los dispositivos que creamos abran el juego a lo impensado, provoquen ruptura e introduzcan lo nuevo, interroguen lo cotidiano creemos necesario que estos apuesten a la restitución del lazo, del sentido de vivir junto a otros [...]” (Campelo, 2014:1).

Segundo cambio

Otra docente que hasta ahora ha sido observadora hace una segunda sugerencia de modificación de la situación y ocupa el lugar de directora (D3, figura 3).

I: *¿Qué pasó? (dirigiéndose a todo el grupo).*

T: Se desembarazó. (Risas). Ya se lo sacaron.

O5: Yo creo están contando lo que pasa y están pidiendo opinión o respaldo o algo, están pidiendo ayuda.

- O4: (en tono fuerte) yo pregunto, ¿no? ¿es así la situación de las adolescentes cuando quedan embarazadas?
I: *¿Qué pasó entre la escena anterior y ésta?* –silencio.
O7: El ocultamiento.
N: ¿De qué?
O7: Del embarazo.
I: *¿Está ocultando el embarazo?*
O9: Esto es previo al embarazo.
I: *¿Es previo o es posterior?*
O8: A mí me pareció que es posterior, que parió (barullo).
O14: Puede ser que haya parido o que haya abortado.
O10: Para mí ya lo tuvo y es después.
I: Bueno, es una posibilidad pero que haya abortado es otra y eso es una realidad. Y una realidad que nos toca como escuela. No podemos pensar en esta situación solo como una situación previa porque podría serlo, cómo no. Nosotros como docentes de una institución tenemos que conocer que existe el aborto.

FIGURA 3

Propuesta de modificación de la situación de una tercera docente (D3)



Un cambio drástico que se ve en la escena es que J ya no tiene panza

Es interesante notar que ante el pedido de modificar la situación para que deje de ser opresiva, D3 le saca la panza a J. Tal acción y cómo esto modifica a todos los personajes puede tener diversas interpretaciones. Para varios de las y los docentes participantes el hecho de remover la panza implicó que el embarazo nunca existió y por lo tanto la escuela debe brindar información a los alumnos para que este hecho no acontezca. Esto es coherente con la hipótesis del desvío que mencionamos anteriormente. También hubo docentes que sostenían que la situación representaba el ocultamiento del embarazo, como problemática que no debe ingresar a la institución, dibujando una línea divisoria que pretende separar el afuera y el adentro escolar. En otro sentido, esta ausencia de embarazo puede, en un principio, asociarse con un antes o un después del parto, aunque alguien menciona la posibilidad de interrupción del embarazo.

Nuestra experiencia docente nos demuestra que este es un tema que surge en forma espontánea cuando se trabajan temas vinculados a la sexualidad con adolescentes. Sin embargo, entre las/os docentes existen resistencias a abordarlo, y, cuando se lo hace, es desde un lugar que perpetúa la estigmatización y las representaciones sociales que vinculan el aborto con lo oscuro, el tabú y la muerte (Lafforgue, 2013:1).

[Entendemos que] Los temas que son anulados del currículum repercuten en las decisiones de quienes transitaron por la escuela y ponen en una situación de mayor desigualdad a aquellos a los cuales se les dificulta acceder a las fuentes de información extraescolares. Así, lo que se enseña y lo que no se enseña en la escuela está sumamente vinculado a las relaciones de poder existentes en una sociedad (Lobato *et al.*, 2012:3).

La escena termina con J sin panza. No sabemos el motivo de esta ausencia, pero cobra especial potencialidad que las y los docentes mencionen el aborto como posibilidad ante un embarazo en la escuela. El hecho de que aparezca en escena, con la luz prendida, muestra que el teatro imagen nos abrió las puertas para hablar de aquello que está silenciado, colaborando con la idea de que lo que no decimos, lo que callamos, también enseña. El dispositivo permitió visibilizar enseñanzas materializadas en el currículum omitido o nulo que según Eisner (1985:107) comprende

aquellas que están ausentes en la escuela: “las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticias, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual”. De este modo la escena permitió reflexionar acerca de lo que no enseñamos, que es tan significativo como lo que explicitamos.

Reflexiones finales: sobre la potencia de lo no escolar

En este trabajo reflexionamos sobre algunos de los sentidos y significados que se le atribuyen al embarazo en la escuela. Por un lado, encontramos que tanto en el plano del currículum explícito como del oculto muchas veces se enseña que el embarazo es lo que hay que prevenir o evitar. A partir del dispositivo de teatro imagen, fueron apareciendo otras dimensiones del embarazo que podrían ser significativas a la hora de pensar tanto las situaciones que irrumpen la vida escolar como los contenidos curriculares.

En un sentido más amplio y más allá de la situación puntual que analizamos, entendemos que dedicar tiempo para pensar las intervenciones en la escuela resulta sumamente desafiante para las y los docentes. Las y los participantes se mostraron sorprendidos al constatar que ante una misma situación, existen múltiples modos de intervenciones posibles. En este espacio nos propusimos interrogarnos en grupo, representar, ensayar. Esta posibilidad de probar, detenerse y volver a probar nos permite tener nuevos elementos para actuar cuando las situaciones nos sorprenden y los sentidos comunes nos gobiernan.

El trabajo presentado pretende reflexionar, no sobre cada situación que puede ocurrir, porque cada una es única, sino sobre los modos de intervenir en ellas. ¿Qué variables tener en cuenta? Surge entonces la necesidad de pensar en las y los estudiantes, darles la palabra, preguntarles cómo se sienten ya que esto puede dar al profesorado pautas para actuar. También pudimos ver cómo existen dispositivos regulatorios desiguales sobre los cuerpos según el sistema sexo genérico. Haber encarnado a los personajes o haber escuchado sus puntos de vista permite, de alguna manera, tener nuevas “pistas”, otra información que puede guiar futuras intervenciones. Habilitar a las y los docentes a representar otros actores y actrices de la vida de la escuela, podría ayudar a que experimenten emociones y sensaciones que, en general, pertenecen a otros, o que han vivido cuando

eran estudiantes, redimensionando la afectividad y la corporalidad en las situaciones de aprendizaje. En este sentido compartimos el interrogante de Morgade *et al.* (2011:30) “Hasta qué punto podría haber sido otra la escuela pública si hubiera reconocido que la transmisión del conocimiento se entremezcla con sensaciones y emociones contradictorias, si hubiera reconocido los vínculos sexualizados que se establecen entre las/los sujetos que circulan por la institución escolar”.

Mediante el dispositivo propuesto en este trabajo, se pone de relieve que los modos de intervención educan, enseñan acerca de qué se debe y qué no, qué está valorado y qué no se nombra. En este sentido, encontramos que el trayecto formativo puesto en práctica permitió revisar enseñanzas del currículum oculto que los docentes reproducen habitualmente. Además la modalidad de trabajo habilitó a los docentes a incorporar dimensiones habitualmente silenciadas en la ESI, aportando de esta manera a la aplicación de la Ley.

Los resultados expuestos en este trabajo muestran la importancia de reconocer cómo lo que se pretende enseñar, además de ser declarado, necesariamente tiene que ser puesto en acción. Durante la evaluación del dispositivo los participantes demostraron especial interés en las actividades de teatro imagen; incluso luego de varios meses de realizada esta práctica, resaltaron los interrogantes que habían surgido a partir de la puesta en acción del dispositivo. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la pedagogía de las sexualidades. La ESI no es un listado de contenidos, ni es un tema a trabajar en una única unidad didáctica; por esta razón, tener en cuenta las enseñanzas implícitas y las dimensiones habitualmente silenciadas, en la metodología de trabajo, abre nuevas posibilidades. Aquí las y los docentes pudieron declarar lo que piensan sobre el embarazo en la escuela pero, al involucrar los cuerpos a partir de una experiencia vivida, surgieron nuevas miradas: la posibilidad de interrogarse allí donde gobiernan las certezas, la reflexión sobre las diferentes posiciones existentes por parte de los actores de la comunidad educativa, la incorporación de la dimensión afectiva en la resolución de una situación escolar, entre otras. En ese sentido el dispositivo planteado resulta novedoso para la formación docente en ESI ya que los profesionales atraviesan experiencias que luego les dan pautas para tomar decisiones en sus planificaciones y en sus prácticas.

En un nivel de mayor abstracción, el dispositivo de teatro imagen puesto en juego en esta investigación en la formación docente, intenta aportar a un

cambio en los formatos escolares. Hacer ficción otorga la posibilidad de ensayar y equivocarse, de moverse en el espacio y expresar cómo nos sentimos. Esto interpela lo que significa “hacer escuela” o cómo debe ser una situación de aprendizaje. ¿Se puede aprender actuando? ¿Se puede aprender lejos de los bancos y sin lapicera en mano? “Lo *no escolar* remite a aquellas formas de habitar un tiempo (lenguajes, sensibilidades, ritmos) que escapan a nuestras estrechas visibilidades gestadas en la ilusión de un mundo a imagen y semejanza de las expectativas. Dichas formas no pueden aprenderse desde subjetividades disciplinarias” (Duschatzky, 2013:362). Por esta razón, desde el punto de vista metodológico el dispositivo presentado propone interpelar los modelos pedagógicos, poniendo a las y los docentes como sujetos activos y fundamentales a la hora de revisar la pedagogía de las sexualidades, explicitando qué se puede aprender haciendo teatro y dándole valor a la experiencia escolar como instancia de interrogación y aprendizaje.

Agradecimientos

A la Universidad de Buenos Aires y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) por el financiamiento de una beca doctoral otorgada a la primera autora, y de un subsidio de investigación a un proyecto UBACyT dirigido por la segunda autora. A las licenciadas Claudia Garavaglia y Silvina Amorena, por su apoyo a este proyecto. A las y los docentes, directivos y profesionales de la educación, que participaron en este estudio con mucho entusiasmo. A Raúl Shalom, por sus enseñanzas en el teatro del oprimido.

Notas

¹ Para nombrar a las y los sujetos consideramos utilizar la “x” con el fin de no reproducir el binarismo socialmente impuesto. En este escrito se presenta de este modo por una corrección de estilo.

² El término *sexismo* alude a los prejuicios, los estereotipos, las acciones y las prohibiciones

que viven los sujetos por su condición sexo genérica.

³ Para ampliar sobre este concepto, ver Lamas, M. (1996) y Butler, J. (2001).

⁴ Desgrabación de audio, primer taller del trayecto formativo con docentes.

Referencias

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 3. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*, Buenos Aires: Alba Editorial.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona: Paidós.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa*, Ciudad de México: Paidós.
- Campelo, A. (2014). "Sobre los dispositivos de la época y sus consecuencias en el lazo social", *Consecuencias* Revista digital de psicoanálisis, arte y pensamiento, vol. 12, núm. 1. Disponible en: <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/012/template.php?file=arts/Variaciones/Sobre-los-dispositivos-de-la-epoca.html>
- Coto, M.; Corrales, X. y Mora, S. (2008). "Comunidades de práctica virtuales: un enfoque para promover el desarrollo profesional docente", trabajo presentado en el II Congreso Iberoamericano Virtual y Presencial. Educación y Sociedad del Conocimiento, Heredia, Costa Rica.
- Coto, M. y Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). "Facilitating communities of practice in teacher. Professional development", Sixth International Conference on Networked Learning 2008, Halkidiki, Grecia.
- De la Orden, H. (2007) "El nuevo horizonte de la investigación pedagógica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/163>
- Design-Based Research Collective (2003). "Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry", *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 1, pp. 5-8.
- Duschatzky, S. (2013). "Veó veó... ¿qué ves? percepciones más allá (o más acá) de la violencia", *Cs.* núm. 11, junio, pp. 343-366. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242013000100012
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*, Nueva York: Macmillan.
- Fainsod, P. (2008). "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas", en Morgade, G. y Alonso, G. (comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- Jones, D. (2009). "¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. Argumentos", *Revista de crítica social*, núm. 11, pp. 63-82.
- Kiel, L. y Zelmanovich, P. (2011). "Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social", en *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas. Clase 15*. Disponible en <http://www.flacso.org.ar>
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2013). "Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto", *Memorias. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación y Pedagogía*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en: http://tics.uptc.edu.co/eventos/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/139/139.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2014). "Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral", *Memorias del V coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*, Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en:

- http://www.academia.edu/10536549/Pensar_e_implicar_los_cuerpos_en_educaci%C3%B3n_sexual_integral
- Lafforgue, F. (2013). "Sentidos comunes y representaciones sobre el aborto en la escuela", *Memorias de las III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41471>
- Lamas, M. (1996). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género", *La Ventana*. Revista de Estudios de Género, núm. 1, pp. 10-61. Disponible en: <http://www.institutouejn.nqnwebs.com/documentos/genero/USOSCATEGORIAGENERO-MARTA%20LAMAS.pdf>
- Ley 26.150/2006 de Educación Sexual Integral. Congreso de la Nación Argentina, 23 de octubre de 2006.
- Lobato, P.; Ripoll, M.; Vasconcelos, S.; Rodríguez Vida, M.; Kohen, M. y Meinardi, E. (2012). "El aborto: entre lo prescripto y lo omitido en la escuela", *Memorias de las X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Asociación de Docentes de Biología Argentina (ADBIA)*.
- Lopes Louro, G. (coord.). (1999). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidades*, Belo Horizonte: Autentica.
- Milstein, D. (2013). "Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 62, pp. 143-161.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2009). "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina", *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil. Disponible en: <https://electivogenero.files.wordpress.com/2011/11/01-morgade-g-2009-hacia-una-pedagogia-para-una-educacion-sexuada.pdf>
- Morgade, G.; Baez, J.; Zattara, S.; Diaz Villa, G. (2011). "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual", en Morgade, G. (coord.) *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2013). "Epistemologías de la política educativa. Enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas", *Políticas educativas y relaciones de sexo*, San Pablo: Mercado de Letras.
- Roman, C. (2011). "Las familias y la escuela media: entre el supuesto y el silencio", en Morgade, G. (coord.) *Toda educación es sexual*, Buenos Aires: La Crujía.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). "Currículum oculto y construcción del género en la escuela", *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm. 42, pp. 14-27. Disponible en: http://132.247.1.49/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_currículumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Tirados, R. M. y Maura, V. (2007). "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 43, p. 6.
- Tomasini, M.; Bertarelli, P.; Córdoba, M. y Peirotti, A. (2012). "Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en

- la escuela”, *Memorias del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: “Lo personal es político”*. Disponible en: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroysociedad>
- Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*, Madrid: Morata.
- Wang, F. y Hannafin, M. J. (2005) “Design-based research and technology-enhanced learning environments”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 53, núm.4, pp. 5-23.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 13 de agosto de 2015
Dictaminado: 12 de abril de 2016
Segunda versión: 13 de mayo de 2016
Aceptado: 20 de mayo de 2016