



Arango, Claudia Beatriz

# Educación sexual integral en escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. Tensión entre los discursos jurídicos, la acción docente y el mensaje en los textos de salud y adolescencia



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Arango, C. B. (2020). *Educación sexual integral en escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. Tensión entre los discursos jurídicos, la acción docente y el mensaje en los textos de salud y adolescencia. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*  
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2265>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

## **Educación Sexual Integral en Escuelas Medias de la Provincia de Buenos Aires. Tensión entre los discursos jurídicos, la acción docente y el mensaje en los textos de Salud y Adolescencia**

*TESIS DOCTORAL*

**Claudia Beatriz Arango**

cbarango@gmail.com

### **Resumen**

Esta tesis pretende realizar aportes significativos que colaboren en la comprensión de cómo la vida en la escuela, en particular la relacionada a la lectura de los materiales que el cuerpo docente ofrece al alumnado de los cuartos años de escuela secundaria bonaerense, en la asignatura Salud y Adolescencia, inciden en la formación de determinadas identidades de género. Asimismo se espera contribuir en la concientización del cuerpo docente sobre cómo sus propios discursos, prácticas y prejuicios personales impacta en la construcción de las identidades de su alumnado.



# **Universidad Nacional de Quilmes**

**Educación Sexual Integral en Escuelas Medias de la  
Provincia de Buenos Aires.**

**Tensión entre los discursos jurídicos, la acción docente y el  
mensaje en los textos de Salud y Adolescencia**

---

Tesis presentada para optar al título de Doctora de la  
Universidad Nacional de Quilmes,  
Mención Ciencias Sociales y Humanas

Doctoranda: Mg. Claudia Beatriz Arango

Directora: Dra. Silvia Porro

Codirector: Dr. Pablo Scharagrodsky

Bernal, noviembre de 2019

## **Agradecimientos**

Esta tesis condensa el trabajo iniciado hace nueve años, tiempo que ha servido para transitar el mundo de la investigación y apropiarse de herramientas conceptuales que espero se vean plasmadas en este trabajo. Considero que la fortaleza de este escrito reside en que la actividad académica y la investigación nunca se apartaron del territorio escolar. En estos años he pasado por la escuela primaria, como maestra, y por las aulas de secundaria, primero como profesora y ahora como miembro del equipo directivo. También he trabajado como asesora pedagógica en el área de Planeamiento, en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y como capacitadora docente; y es precisamente ese recorrido el que marcó el rumbo de las siguientes páginas.

En todos estos años muchas personas me han acompañado y su guía en todo este tiempo ha sido indispensable.

En primer lugar quiero expresar el más sincero agradecimiento a Silvia Porro, amiga y directora de esta tesis, por haberme introducido en el mundo de la investigación. En ella conocí la persona más noble, generosa y desinteresada del ámbito académico, características que no se ven a menudo juntas en el espacio de la investigación.

Me considero una persona afortunada ya que en este camino también Pablo Scharagrodsky, como codirector, ha sabido ofrecer y aportar sus conocimientos y fue también desde sus clases quien supo despertar en mí, como estudiante, otra forma de ver la dinámica escolar.

A nivel institucional agradezco a la Universidad Nacional de Quilmes y a sus profesores por la formación recibida y la posibilidad de haber participado de becas y subsidios para la investigación. También por haberme permitido participar de numerosos Proyectos de Extensión Universitaria.

Agradezco a mis compañeros del GIECien Mirian, Damián, Alejandro y Cecilia por los debates y trabajo compartidos.

En lo personal agradezco a mis amigas y colegas, Luciana, María Laura y Mariana con quienes compartí jornadas de estudio, tardes con mate y charlas memorables.

Desde fuera de la academia nada hubiera sido posible sin mi familia primero mis padres, Lola y Julio, que me enseñaron con sus discursos y sus

prácticas que la vida se vive con pasión y con un fuerte compromiso por las personas con las que compartimos la tarea que nos toque desempeñar.

A Alejandro, mi compañero incondicional desde la adolescencia, por apoyarme y sostenerme en cada decisión. A mis hijos Gimena y Nicolás quienes me enseñaron que la vida merece ser vivida a pleno. A ellos les agradezco la comprensión y el acompañamiento en las jornadas de estudio y escritura que presentaron muchos fines de semana silenciosos y vacaciones en las sierras puntanas envueltas en libros y discusiones sobre identidades de géneros.

Gracias a todas estas personas que me enseñaron, de diferentes maneras, que vivimos en cada una de nuestras obras.

## **Antecedentes en la temática abordada**

### **Tesis de Maestría**

- El tratamiento de la perspectiva de género en documentos oficiales : incidencia en las subjetividades del alumnado a partir de la interpretación y representaciones del profesorado de nivel medio. En repositorio FLACSO <http://hdl.handle.net/10469/11860>

### **Capítulos en libros**

- Ciencia, tecnología y sociedad en Iberoamérica: Una evaluación de la comprensión de la naturaleza de ciencia y tecnología Antoni Bennássar Roig, Ángel Vázquez Alonso, María Antonia Manassero.
- Antonio García Carmona (Coordinadores) Capítulo VI Las actitudes de docentes y estudiantes de Iberoamérica hacia la relación entre mujeres y ciencia. Silvia Porro, Claudia Arango y Raúl O. Moralejo. PIEARCTS 2010 ISBN 978-84-7666-228-1 Capítulo 10. pp. 139 – 150. ISBN 978-84-7666-228-1. 2011 <http://www.oei.es/salactsi/DOCUMENTO5vf.pdf>
- CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Wildson Luiz Pereira dos Santos, Décio Auler

(organizadores). Capítulo “Importancia de la perspectiva de género en didáctica de las ciencias en Iberoamérica”. Silvia Porro y Claudia Arango .Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. ISBN 978-85-230-1306-6. Capítulo 8, pp. 241 – 266 (em português), pp. 267 – 292 (en castellano).

- Iberian- American student’s and teachers’ perceptions about gender effects in science. Silvia Porro; Claudia Arango; Diana Hugo and Angel Vázquez Alonso. En: E-book proceeding softhe ESERA 2011 Conference, Lyon, France. General Editors: Catherine Bruguière, Andrée Tiberghien, Pierre Clément. ISBN 978-9963-700-44-8 Disponible en: [http://lsg.ucy.ac.cy/esera/e\\_book/base/ebook/strand5/ebook-esera2011\\_PORRO-05.pdf](http://lsg.ucy.ac.cy/esera/e_book/base/ebook/strand5/ebook-esera2011_PORRO-05.pdf)
- “Perspectiva de género en discursos oficiales. El caso de la ESI” en coautoria com Diana Roncaglia. (En prensa Editorial Prometeo 2019).

### **Artículos publicados en revistas locales y extranjeras**

- Pareja científica. Claudia Beatriz Arango, Noemí Tessio y Silvia Porro. (2012). Revista de Ensino de Ciências e Matemática (RenCiMa). Vol. 3. Nº 3. pp. 80-90. Brasil. Las Opiniones de Estudiantes y Docentes acerca de la Desigualdad de Género en la Ciencia. Anales del III Seminario Ibero-Americano CTS-EC. ISBN 978-85-62810-01-5. (2010)
- “Las actitudes de mujeres y hombres del sector educativo acerca de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad”. Claudia Arango. Silvia Porro- Publicado en actas de las VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología ISBN 978-978-558-200-2
- Pareja científica. Claudia Beatriz Arango, Noemí Tessio y Silvia Porro. Actas del VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias “Ciencia, Tecnología y Sociedad en el futuro

de la enseñanza de las ciencias”, Comunicaciones, pp. 35 - 42. ISBN 978- 84- 7666- 199- 4. (2012)

- La amistad entre las mujeres y la química. Silvia Porro, Claudia Beatriz Arango. Actas del VII Seminario Ibérico/III Seminario Iberoamericano CTS en la enseñanza de las Ciencias “Ciencia, Tecnología y Sociedad en el futuro de la enseñanza de las ciencias”, Comunicaciones, pp. 52 - 59. ISBN 978- 84- 7666- 199- 4. (2012).
  
- “Las opiniones de estudiantes universitarios/as sobre la contribución al pensamiento social de la ciencia y la tecnología” Silvia Porro, Arango Claudia, Almirón Mirian. Actas del IX Internacional sobre Investigación en Enseñanza de las Ciencias, Girona, 9 -12 de septiembre de 2013. ISSN: 0212-4521  
[http://congres.manners.es/congres\\_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art\\_315.pdf](http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_315.pdf)
  
- University students’ opinions on science and technology contribution to social thinking (2014). Silvia Porro, Claudia Arango and Mirian Almiron. E-book de ESERA2013 Conference. Disponible en:  
[http://www.esera.org/media/eBook\\_2013/strand%206/Silvia\\_Porro\\_11Dec2013.pdf](http://www.esera.org/media/eBook_2013/strand%206/Silvia_Porro_11Dec2013.pdf)
  
- Secondary school students’ views on gender inequalities in science. Claudia Arango y Silvia Porro. E-book de ESERA2013 Conference. Enero 2014. Strand 12,pp.33-39.Disponible en:  
[http://www.esera.org/media/eBook\\_2013/strand%2012/ESERA\\_eBook\\_Part\\_12.pdf](http://www.esera.org/media/eBook_2013/strand%2012/ESERA_eBook_Part_12.pdf)
  
- El tratamiento de la perspectiva de género en documentos oficiales. Incidencia en las subjetividades del alumnado a partir de la

interpretación y representaciones del profesorado del nivel medio. XII Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Género. Bilbao. España, 18 al 20 de julio de 2018.  
<https://www.ehu.eus/es/web/xiicongresoctg>

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
Planteo del problema. Punto de partida .....	4
Preguntas que guiaron la investigación .....	7

<b>CUESTIONES METODOLÓGICAS</b>	7
Propósitos metodológicos del presente trabajo.....	9
Cómo impactan los discursos .....	10
Sobre el análisis de los datos .....	11
La inferencia en el análisis.....	12

## PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1

#### DESNATURALIZAR ÁMBITOS SOCIALES

1.1 Sexo natural y género construido. Un poco de historia.....	14
1.2 Patriarcado y Capitalismo. Una relación económica.....	18
1.3 Identidad en construcción .....	21
1.4 Identidad e Institución Escolar.....	23
1.5 Currículum Escolar .....	25
1.6 El extraño caso de lo Oculto .....	29
1.7 Formación Docente .....	31
1.8 Perspectiva de género en la Construcción de la identidad del rol docente. Cuestión de agendas .....	35
1.9 Experiencia como práctica social .....	38
1.10 Dispositivo y Agenciamiento. Lenguaje y discurso. Pragmática de construcción y regulación de sentidos .....	41
1.11 Efecto de algunos dispositivos que circulan ámbitos escolares.....	42
Caso 1.....	43
Caso 2.....	44
Caso 3.....	46
Caso 4.....	46
Caso 5.....	47
Caso 6.....	48
1.12 Resistencia. De su valor como práctica social.....	50
1.12.1 Cuando los que resisten son docentes.....	52
Conclusiones del capítulo.....	54

### CAPITULO 2

#### LENGUAJE Y DISCURSO. DEL IMPACTO Y SU ANÁLISIS

2.1 Lenguaje como Práctica Social .....	56
2.1.1 Lectura: una práctica social.....	58
2.2 Discurso y poder. El saber es poder .....	59
2.3 El decir en las aulas .....	62
2.4 La performatividad puede ser la respuesta .....	64
2.5 Discurso jurídico. Políticas Públicas.....	65
2.5.1 Políticas Públicas no tan inclusivas.....	70

2.6 Analizar los discursos.....	73
2.7 Del orden de las palabras .....	74
2.8 Del Análisis Crítico del Discurso. Aportes de la Teoría .....	76
2.9 Hermenéutica Crítica a la carta. De la importancia de su tratamiento en ámbitos escolares.....	78
Conclusiones del capítulo.....	79

### **CAPITULO 3**

#### **TEXTOS. DE LA INTERPRETACIÓN DE LO ESCRITO**

3.1 Textos como objetos culturales .....	80
3.2 Textos Escolares. Los modos de decir del Discurso Didáctico .....	81
3.3 Un poco de historia .....	83
3.4 Breve referencia al proyecto MANES .....	85
3.5 Del sentido de lo escrito. Experiencia en construcción.....	86
3.6 Interpretando textos .....	89
3.7 Unidades didácticas. Unidades de sentido .....	91
3.8 Legislación en torno al libro de textos. Discursos jurídicos .....	93
3.9 Cuando las imágenes hablan. ¿Qué sentidos transmiten?.....	96
3.10 Elementos paratextuales .....	100
3.11 Textos escolares digitalizados. Cuando los avances atrasan .....	102
Conclusiones del capítulo.....	103

### **CAPÍTULO 4**

#### **DATOS QUE IMPORTAN**

4.1 Investigación en números. El Proyecto PIEARCTS.....	105
4.2 Sobre el instrumento y las características de su aplicación.....	105
4.3 Muestra .....	106
Primera pregunta.....	107
Segunda pregunta.....	109
Tercera pregunta.....	110
Cuarta Pregunta.....	112
4.4 Más números para investigar .....	113
Conclusiones del capítulo.....	116

## **SEGUNDA PARTE ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

### **CAPÍTULO 5**

#### **LEGISLACIÓN. DISCURSO JURÍDICO. DEL PODER DEL ESTADO**

5.1 Cómo se organiza el capítulo .....	119
5.2 Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral .....	120
5.3 Acciones del Consejo Federal de Educación .....	122
5.4 Tramos de Formación Pedagógica. De la ausencia de formación.....	124
5.5 Ley 2110 Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires .....	127
5.6 Ley 14744 Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires .....	130
5.7 Diseño Curricular de Salud y Adolescencia .....	132
Conclusiones del capítulo.....	135

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISIS DE TEXTOS ESOLARES EN CLAVE DE GÉNERO**

6.1 Introducción .....	138
6.2 TEXTO A .....	139
6.2.1 Referencias del texto.....	139
6.2.2 Análisis del texto.....	141
Ideas concluyentes del análisis del texto A .....	178
6.3 TEXTO B .....	179
6.3.1 Referencias del texto.....	179
6.3.2 Análisis del texto.....	181
Ideas concluyentes del análisis del texto B .....	200
6.4 TEXTO C.....	201
6.4.1 Referencias del texto.....	201
6.4.2 Análisis del texto.....	203
Ideas concluyentes del análisis del texto C .....	214
CONCLUSIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO .....	215

## **CAPÍTULO 7**

### **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

218

## **BIBLIOGRAFÍA**

226

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS .....	247
------------------------------------	-----

## **ANEXO**

Comunicación Conjunta N° 2/18, emitida por (DGCyE) .....	249
Planillas de inscripción a los torneos Bonaerenses.....	250
Formulario de inscripción a las Olimpiadas Matemáticas Ñandú.....	252
Exhortación Papa Francisco Amoris Laetitia.....	253
Folleto entregado en visita a la empresa La Serenísima. ....	254
Nota periodística original .....	256
Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). Formas 1 y 2....	258
Tapa Texto A .....	261
Tapa Texto B .....	262
Tapa Texto C .....	263

## INTRODUCCIÓN

Pensar la cuestión de género, particularmente en el ámbito escolar, permite comprender cómo las personas se engeneran durante toda su vida, a partir de participar en distintos procesos de construcción donde discursos y prácticas sociales institucionalizadas tejen redes de sentido en las que se negocian permanentemente distintas posiciones.

Así es como nace la noción de “reglamento de género” y cómo la educación escolar, con sus prácticas sociales, contribuye a la formación del género de infancias y juventudes a través de la propia regulación que la institución proporciona. Es Judith Butler la que menciona cómo la norma reglamentada “*opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito en la normalización*” (Butler, 2012a) y es así como las infancias y juventudes, dentro de la institución escolar, se forman y (re)forman en ese complejo entramado reglamentado. Ahora bien, qué lugar se deja dentro de las instituciones a las juventudes y adolescencias que se perciben y se animan a considerarse fuera de la norma. Si permanentemente alguien percibe que las normas que lo constituyen no están hechas para sí, esa constitución va a tener lugar de una forma no prevista ni por la norma, ni por la institución que las ostenta. Esto es lo que sucede cuando las personas esperan que una estudiante mujer actúe de una determinada manera precisamente porque es mujer, como si ser mujer se viviera de una sola y única manera, esa manera que es la que estipula la norma. Cabe citar aquí por su relevancia, a Simone de Beauvoir:

*“La mujer se determina y se diferencia con respecto al hombre y no él con respecto a ella. Ella es lo Inescencial frente a lo Escencial. Él es el Sujeto, él es el Absoluto. Ella es lo Otro.”*

*(Beauvoir, [1946] 2000)*

La filósofa francesa expuso que si bien las diferencias biológicas (la menstruación, la fertilidad, el mayor contenido graso, etc.) son aspectos de la

distinción entre sexos, éstas no deben servir de justificación sobre la que asentar la diferencia jerárquica entre hombres y mujeres.

La "formación" individual se comienza a desarrollar en el primer círculo de socialización donde generalmente es la familia, o el núcleo de personas más cercanas, los que inculcan a la infancia los valores y normas de la sociedad y en este devenir conducen a la interiorización de los estereotipos de género. Dentro del segundo circuito de socialización aparece la Escuela, que se encuentra inmersa junto con las familias y demás agentes e instituciones en la esfera social y cultural donde todos interactúan y se relacionan. Para Beauvoir la categoría del "Otro" es tan original como la misma conciencia y es de carácter fundamental para el pensamiento humano. La filósofa feminista presenta a la otredad como algo recíproco y relativo, donde cada uno de nosotros/as/xs somos la otredad de otro/a/x invitándonos a pensar que cualquier ser humano se convierte en nuestra otredad.

En la voz de Gloria Anzaldúa, la visión no parece ser diferente "*la mujer es lo extraño, la otredad. Es un reconocido fragmento de las pesadillas del hombre, es su Bestia de la Sombra*" (2004).

Butler por su parte aporta que ni la sexualidad ni el género "*son una posesión, sino que ambos deben ser entendidos como maneras de ser desposeído, maneras de ser para otro o, de hecho, en virtud de otro*" (2006).

Es en esta línea, que la situación de nosotras las mujeres, expresada en la propia letra escrita de las políticas nos vemos representadas en un mundo en el que el sujeto masculino nos impone que nos asumamos como lo Otro, invisibilizando la aceptación que mucha mujer escondió bajo un manto de complicidad.

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

humanos son animales suspendidos en redes de significados que, en gran medida, han contribuido a tejer” (1994).

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

Los significados que las personas asignan a las cosas, a otras personas y a sí mismas, son construcciones surgidas de los procesos de interpretación de la vida cotidiana. De este modo la interacción supone un proceso continuo de redefiniciones. Estas nuevas interpretaciones se internalizan y pasan a formar parte del cristal con el que se analizan y procesan los sucesos y acciones futuras, este proceso se teje como un espiral en el que se van construyendo las propias representaciones sociales. En palabras de Serge Moscovici la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Moscovici, 1991).

Conceptualizar la institución educativa como un espacio en el que se ponen en juego a diario infinitas experiencias con la otredad invita a reconocer y visitar el campo educativo y a pensarlo de otro modo. Ese campo educativo que está configurado por números modos, modos de ver, de mirar, de pensar, de decir, de callar y de habitar las aulas.

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

Los conceptos, ordenanzas y lineamientos comprendidos en las leyes que aquí se analizan, forman parte del discurso político que, como construcción social, busca posicionarse como un discurso compartido asumiendo la representación de determinados intereses inscriptos en un contexto socio temporal propio (Martinelli, 2014)

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

La autora de esta tesis, incorporando palabras otras, espera realizar un aporte hacia la necesidad de repensar y repensar-nos, de decir-nos, de ver-nos, de mirar-nos y de habitar-nos de otros modos dentro de “ese entorno a la vez tan familiar y tan misterioso, tan comfortable y tan hostil, tan seguro y tan lleno de contradicciones, que llamamos educación” (Larrosa, 2011).

### **Planteo del problema. Punto de partida**

La presente investigación pretende ser un aporte hacia la comprensión de la formación y transformación continua de las subjetividades de juventudes y adolescencias en el ámbito escolar. Numerosos estudios de carácter socioeducativo reflejan que las representaciones sociales de docentes, es decir, la lectura que el profesorado hace de su alumnado, cómo los piensan y actúan, juega un papel tan importante en los procesos de producción de identidades de las diversas infancias y juventudes escolares llegando a generar lo que se denomina efecto destino (Kaplan, 2005, 2008; Arango, 2017; Lisana Muñoz, 2009; Ramos, 2018).

Esta tesis se orienta a identificar e interpretar la realidad escolar, como espacio de transformación de identidades de las infancias y juventudes, entre la materialización del curriculum, y los sistemas de mensajes que se ponen en juego en la letra escrita de los textos escolares, los documentos oficiales y las interpretaciones del cuerpo docente (Arango, 2017).

Se busca, desde una interpretación holística, comprender en profundidad cómo el significado que la palabra escrita contiene, impacta en la formación de la identidad del estudiantado, y cómo el cuerpo docente interpreta

y/o interpela críticamente sus propios mensajes y los inscriptos en los textos que ofrecen a su alumnado.

Que el cuerpo docente reflexione, sobre cómo sus actos y discursos inciden y moldean las subjetividades del alumnado, podría contribuir a reconocer la escuela como un espacio construido a partir de nuestras relaciones singulares con la otredad (Larrosa, 2011). En una entrevista realizada a Graciela Morgade y que fuera incluida en uno de los textos escolares que se analizan en este trabajo, la especialista e investigadora dice: *“en la escuela, tanto a partir de los contenido explícitos de las materias como en los comentarios dichos al pasar y en las expectativas de rendimiento y comportamiento, estamos transmitiendo mensajes. Claro que en general, maestros y profesores no se detienen a analizar lo que están diciendo o estimulando y suelen reproducirse muchos de los valores hegemónicos que culturalmente están en discusión. Ahora si hablamos de Ley de Educación Sexual Integral, la cosa está más difícil”* (2014).

En las múltiples interacciones que se producen en el ámbito escolar, entre docentes y estudiantes lo que circula no es el simple lenguaje, como uso de las palabras. Lo que circula en realidad son discursos, entendidos estos como *“palabras inmersas en significados sociales”* (Bourdieu citado en Kaplan, 2008).

Esta investigación anhela convertirse en disparador de discusión tanto en las mesas de diseño de políticas públicas, como de los documentos curriculares, con el objetivo de que las personas especializadas incluyan en su redacción las estrategias y contenidos necesarios que permitan a la docencia visibilizar, a través de una mirada analítica y reflexiva, cuántas y cuáles son las huellas que dejan a diario en sus estudiantes. Huellas que se imprimen sobre las subjetividades y también sobre los cuerpos.

El estudio, análisis y reflexión en torno a las subjetividades que pueda hacerse en y desde las instituciones educativas y los roles docente *“se torna imprescindible para comprender las diferencias en una sociedad generizada, así como el sostenimiento y la perdurabilidad de las condiciones de desigualdad de género y discriminatorias hacia las mujeres”* (Burin, 2008).

Abordar los procesos de aprendizaje, con la firme convicción de entender a *“la educación como un proceso de emancipación, un proceso que*

*visibilice las trampas del patriarcado y del capitalismo, y que apunte a la descolonización de los cuerpos.* Y Gabriela Ramos agrega citando a Nogales: *“...un sueño de descolonización, de pensar con nuestras propias cabezas, de cambiar actitudes, pensamientos, de cambiar el cuerpo...”* (Ramos, 2018).

La escuela es el lugar por excelencia en el que se puede promover el desarrollo de las infancias y juventudes favoreciendo sus maneras de estar en el mundo. En línea con el pensamiento Vigotskiano *“una vez aprehendido, los conceptos científicos reorganizarían, o tenderían a hacerlo, los conceptos cotidianos, ya que implica haber adquirido una nueva estructura de generalización a través de los conceptos apropiados de enseñanza”* (Baquero, 2009).

Asimismo, se espera aportar hacia la necesidad de que las autoridades vuelvan a ser responsables de la aprobación de los textos escolares para que realicen una revisión, en clave de Educación Sexual Integral, de todos los materiales que se imprimen para ser utilizados por el estudiantado en todas las asignaturas de la educación pública de todos los niveles.

Dentro de este marco de estudio, los objetivos son los siguientes:

- *General:*

- Identificar e interpretar cómo los discursos provenientes de los textos que se diseñan para la institución escolar, junto con las prácticas diarias dentro de la misma, producen efectos sobre las subjetividades del estudiantado perpetuando estereotipos binarios e invisibilizando otras juventudes.

- *Específicos:*

- Comprender los procesos de formación y transformación de las identidades de género dentro de las instituciones escolares de nivel medio.
- Visibilizar y analizar las contradicciones que en clave de género están presentes en los textos escolares y en el

discurso jurídico, y cómo las mismas transmiten visiones sexistas y androcéntricas.

- Fundamentar por qué se vuelve indispensable que el cuerpo docente reflexione críticamente sobre las contradicciones discursivas junto a sus estudiantes.

### **Preguntas que guiaron la investigación**

¿Cómo se materializa la relación de poder existente entre el lenguaje, los discursos, y la performatividad en la escuela?

¿Cuál es el mensaje que en clave de Educación Sexual Integral subyace en los discursos jurídicos, en los diseños curriculares y en los textos de la asignatura Salud y Adolescencia que llegan al estudiantado?

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

¿Cuál es el impacto en clave de género que la escuela aporta a las trayectorias escolares del estudiantado?

¿Qué respuesta ofrecen las adolescencias, ante situaciones que consideran injustas?

### **CUESTIONES METODOLÓGICAS**

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

*El carácter radicalmente inacabado de los mismos, su dimensión creativa autoformadora, abierta al cambio intencional y la relación en parte indeterminada y, por tanto, polisémica entre el*

*significante observable y el significado latente de todo fenómeno social o educativo”.*

Pérez Gómez (1994)

En este escrito se hace foco sobre los discursos escritos y orales que involucran a docentes y estudiantes en torno a la vida en las aulas. La selección de prácticas discursivas comprendidas en leyes, diseños curriculares y las propias voces que resuenan en espacios escolares se constituyen en unidades de análisis, reflexión y evaluación de la dinámica escolar, interpretada ésta, como uno de los factores que contribuyen a la transformación de las identidades del estudiantado.

La investigación educativa es verdaderamente un complejo campo en el cual entran en tensión numerosas disciplinas (psicología, sociología, antropología, pedagogía), a la vez que conviven diversas posturas metodológicas con las que se pretende comprender, explicar y describir los fenómenos educativos (Mc Millan y Schumacher, 2005; García y Giacobbe, 2009). En el presente trabajo de investigación se pretende abordar la construcción y transformación de las subjetividades adolescentes dentro de los espacios escolares, contemplando la red de relaciones humanas y los discursos, tanto orales como escritos, que la habitan.

En cuanto a métodos, los más elegidos para el campo educativo suelen ser los cualitativos que plantean el acercamiento al entendimiento de los sucesos sociales en su profundidad, aunque en esta oportunidad se utilizan los aportes de la triangulación metodológica (Denzin, 1970).

Tal y como fuera aclarado en los agradecimientos considero que lo más fuerte de este trabajo es el recorrido académico en conjunción con el laboral. La posibilidad de ser parte de la gran mayoría de los ámbitos y espacios que en este trabajo se analizan sirven de argumento a las conclusiones. Citando las palabras de la antropóloga Henrietta Moore “*para comprender a un grupo es preciso formar parte de él*” (2009).

## **Propósitos metodológicos del presente trabajo**

Esta tesis pretende realizar aportes significativos que colaboren en la comprensión de cómo la vida en la escuela, en particular la relacionada a la lectura de los materiales que el cuerpo docente ofrece al alumnado de los cuartos años de escuela secundaria bonaerense, en la asignatura Salud y Adolescencia, inciden en la formación de determinadas identidades de género. Asimismo se espera contribuir en la concientización del cuerpo docente sobre cómo sus propios discursos, prácticas y prejuicios personales impacta en la construcción de las identidades de su alumnado.

La investigación, se encuadrada dentro del paradigma cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994), centrado en aspectos descriptivos e interpretativos, sobre los que se analizan prácticas áulicas y diversos recursos discursivos.

Para el desarrollo del trabajo se plantea la utilización de multi-métodos o, como lo denominara Denzin (1970), triangulación metodológica. Esta técnica permite, combinar teorías analíticas y diversas fuentes de datos para poder abordar de manera integral un fenómeno singular. Por un lado, la utilización de herramientas propias del enfoque cualitativo, como el análisis del discurso tanto de textos escolares, como de las leyes, disposiciones y documentos curriculares y por otro datos cuantitativos que permiten argumentar y fundamentar las proposiciones concluyentes.

Abordar los documentos oficiales y los textos escolares permite generar aportes para la comprensión de los mensajes y comunicaciones que se ponen en juego de forma sistemática y objetiva. Además se toman los aportes de una investigación previa, de carácter cuantitativo, de la que participó la autora de esta tesis, en la que se utilizaron cuestionarios estandarizados como herramientas de aplicación. También se toman voces docentes y experiencias de resistencias adolescentes recopiladas de observaciones en escuela. También se suman los aportes de una encuesta realizada a noventa docentes en formación sobre la implementación de la ESI en las escuelas.

La triangulación en este caso permite combinar los tres niveles en que se desarrollan las investigaciones sociales: el nivel individual, el nivel

interactivo propio de personas dentro de los grupos y el nivel institucional a partir del análisis de los documentos oficiales (legislación y textos escolares).

En cuanto al nivel individual se focaliza tanto sobre las adolescencias que componen el estudiantado como sobre el profesorado que interactúan y comparten el espacio institucional.

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

### **Cómo impactan los discursos**

Para comenzar el camino por el análisis de los discursos se invita, al público lector de esta tesis, a pensar y pensarse como personas construidas por sentidos adquiridos y contenidos en los discursos en general, y en los escolares en particular.

Los significados no están mágicamente escondidos dentro de las palabras que los contienen, sino más bien, son el efecto de su presencia escrita o sonora en el contexto de la situación donde emergen Malinowski (1975 b). Es por eso que en este trabajo se pone el acento, tanto en los sentidos que subyacen a las palabras escritas de los documentos oficiales y textos escolares, como los presentes en los términos puestos en juego a diario en los salones de clase.

Interpretar los discursos, desde la teoría del Análisis del Discurso (AD), nos acerca al contexto donde el lenguaje y sus sentidos se materializan, brindando herramientas interdisciplinarias para estudiar las distintas prácticas discursivas vinculadas a los espacios sociales institucionalizados.

El AD proporciona, como herramienta en sí misma, la posibilidad de acercamiento al estudio de las voces pronunciadas tanto en la realidad del aula, como en la letra escrita, y además brinda la oportunidad de evaluar los

impactos posibles a partir del análisis cualitativo de las representaciones discursivas puestas en juego en la circulación de la palabra.

En los espacios escolares cobran vital importancia las palabras dichas, los discursos leídos y los lenguajes utilizados puesto de manifiesto en la realidad escolar. Pero esa realidad también está compuesta por discursos silenciados, por infancias y juventudes invisibilizadas y por mensajes que se alojan y ocultan y que, al no encontrar un espacio donde ser comunicados permanecen encerrados en celdas personales. Los procesos de comunicación, sean estos escritos u orales, resultan un rico material para visibilizar el juego interno entre la interpretación y la comunicación misma.

### **Sobre el análisis de los datos**

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

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

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

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

Por su parte, Fernando López Noguero (2002) afirma que el análisis de contenido está cobrando importancia en lo que se refiere a la deducción de la motivación de un discurso, ya que esta técnica permite inferir que las

respuestas verbales de un sujeto, ante diversas situaciones, proporcionan información de los motivos que lo movilizan.

### **La inferencia en el análisis**

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

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

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

- Leyes y lineamientos curriculares vigentes, relacionados con la educación sexual integral en las escuelas medias bonaerenses.
- Textos escolares pertenecientes a la asignatura Salud y Adolescencia.
- Voces de docentes y estudiantes que habitan la escuela.

# **PRIMERA PARTE**

## **MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1

### DESNATURALIZAR ÁMBITOS SOCIALES

#### 1.1 Sexo natural y género construido. Un poco de historia.

*“Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede tampoco, darse su propia identidad”*

Philippe Meirieu (1998)

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

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

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

Es la antropóloga estadounidense Margaret Mead una de las teóricas que introduce fuertemente en su investigación la idea de deconstruir el determinismo biológico y demostrar la universalidad del reparto de roles según el sexo en base a que los roles sociales no están determinados por el sexo biológico sino construidos por la sociedad, variando entre distintas sociedades y épocas (1990).

En palabras de Butler *“el sexo es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo”*, este proceso de construcción

se da de manera lenta y constante en cada micropráctica diaria a partir de la repetición rutinaria y forzada de las normas. A pesar de que esas normas sean reiteradas, se perciben sobradas muestras de que los cuerpos nunca acatan al pie de la letra lo que se les impone o sea que esa materialización nunca se da como copia idéntica completa, sino que se resignifican permanentemente dichas repeticiones (2012 a).

Por su parte Nancy Fraser, filósofa socialista, se opone a la utilización que Butler realiza del término resignificación proponiendo en su lugar el uso del concepto de “crítica” dado que el primer vocablo acompaña al supuesto de que el cambio social podría ser positivo o negativo (2006).

Ahora, ante la pregunta acerca de ¿cómo es que se relaciona la idea de materialización de las normas con la performatividad del género? La respuesta no tarda en llegar y viene de la mano de Judith Butler:

*“La performatividad debe comprenderse como la práctica reiterada y referencial en la cual el discurso produce los efectos que nombra. Entender la performatividad como una decisión voluntaria y arbitraria implicaría pasar por alto la historicidad del discurso y en particular, la historicidad de las normas (las cadenas de interacción invocadas y disimuladas en la enunciación imperativa) constituyen el poder que tiene el discurso de hacer realidad lo que nombra”*

(Butler 2012 b)

Muchos fueron los aportes realizados en diversas disciplinas en las que la discusión por cuestiones de género fue encontrando su espacio. En 1955 el psicólogo y sexólogo neozelandés John Money introdujo el término género en relación al estudio sobre bebés hermafroditas e intersexuales y es en ese contexto que acuña la frase “rol de género” marcando la diferencia entre género y sexo (Money et al., 1955).

Mientras que en 1964 el psiquiatra estadounidense y psicoanalista Robert Stoller habla de la identidad de género, diferenciando a transexuales por la identidad de género y a homosexuales por la orientación sexual.

En 1970, Kate Millett en el libro "Sexual Politics" criticaba el sistema de casta heterosexual que asigna una jerarquía social en función de la sexualidad. Al mismo tiempo, la socióloga británica Ann Oakley publicó "Sexo, Género y Sociedad" donde diferenciaba el sexo biológico del sexo social y desarrolla la primera teorización feminista de género (1972).

Otros nombres relevantes en este contexto son G. Rubin, A. Rich y especialmente M. Wittig que quien en su libro identifica "El pensamiento straight" (Wittig, 2001), este pensamiento, es para ella, un régimen político basado en la dominación de las mujeres sometidas al yugo heterosexual.

Entre los años 1980-1990, la "teoría Gender" en EEUU discute también la cuestión de la heterosexualidad. Esta evolución conceptual influyó en la filosofía feminista, Judith Butler, pionera en los estudios de género, centra su trabajo en la distinción entre sexo (biológico), género (social) y el deseo (sexo) y en el hecho de que no hay una conexión necesaria entre los tres (Butler, 2000).

Por su parte, la antropóloga francesa Françoise Héritier manifestó "*El género es una construcción, no es un hecho natural social*" (2007). Esta teoría tiende a desnaturalizar la asimetría entre hombres y mujeres y a la congregación macho-hembra.

Por su parte los estudios que la pedagogía crítica comenzó a desarrollar en esta temática interpretaron al género como vector de desigualdad en la producción, distribución y consumo de recursos materiales y simbólicos (Flores, 2008; Lopes Louro, 1999).

Fueron los desarrollos posestructuralistas, en diálogo con los trabajos de Michael Foucault y las producciones de colectivos sociales minoritarios (movimientos de gays y lesbianas), quienes mostraron cómo la materialización de un cuerpo es intrínseca a la red de significados en la cual se desarrolla, por lo que se adopta como más apropiado hablar del sistema sexo-género.

Gayle Rubin fue quien definió, en su reconocido ensayo, al Sistema Sexo/Género como "*el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas*" (Rubin, 1986).

Este sistema sexo/género es presentado por la propia Rubin como una categoría más optimista y neutral, reemplazando la utilización del patriarcado

como categoría, ya que esta denominación reduce su efecto a un modo particular de dominación, la masculina. El carácter fatalista del concepto patriarcado, según Rubin, reside en que no puede ser utilizado para referirse a una sociedad sexualmente igualitaria, ya que cada vez que en el discurso feminista se pronuncia la palabra patriarcado, conceptualmente se estaría invisibilizando al colectivo de mujeres, reforzando de este modo el machismo a través de la construcción performativa del lenguaje.

El concepto de patriarcado trae aparejado a la mujer como víctima y no deja espacio para visibilizar las resistencias y la actividad de las mujeres sino más bien se las define como la parte pasiva de una relación de dominación al punto que afecta la propia existencia.

Gayle Rubin se apoya en la antinomia naturaleza/cultura para pensar el género como sistema social productivo cuya materia prima son las hembras y los machos de la especie. A la pregunta ¿qué es una mujer subordinada?, Rubin responde que *“el hambre es el hambre pero lo que define al alimento es determinado y obtenido culturalmente (...) el sexo es el sexo, pero lo que define al sexo está determinado y obtenido culturalmente”* (op.cit)

Las mujeres pueden tener la voz o una piel más suave que los hombres, aunque esto no es una generalidad absoluta, pero lo que no puede suceder es que aún hoy se siga pensando que, de la suavidad objetivamente identificable de la voz o de la piel, surgen cualidades como la pasividad femenina o la sumisión. Estos, llamados rasgos femeninos, también son reivindicados por algunas mujeres como parte de la preservación de su sexo y la fragilidad que aún interpretan como un refugio seguro. Esto es de hecho una construcción intelectual, en la que lo fisiológico sirve para justificar la diferencia de valor que se asigna a hombres y mujeres en la sociedad. El conjunto de la sociedad y las cualidades erigidas artificialmente como "naturales" que durante mucho tiempo fueron interpretadas como inmodificables, son sólo el efecto de un entrenamiento mental y físico prodigioso, que existe y se practica desde hace milenios (Héritier, 2007).

La heterosexualidad (hegemónica) *“no es un hecho inmediato de la consciencia sino es fruto de una evolución o de un aprendizaje”* como lo explicaba en 1905 Freud en “Tres ensayos sobre la teoría sexual”. Será por ello

que, a lo largo del siglo XX, la pedagogía buscó por un lado producir la heterosexualidad en niñas y niños y, por otro lado, reprimir las posibles fuentes de una eventual homosexualidad considerada completamente contra natura (Tin, 2012).

Cada sociedad "fabrica" distintos tipos de personalidad e identidades sexuales. La plasticidad de la especie humana es tal que no se nace hombre o mujer, sino que se llega a serlo. Por lo tanto, si bien la reproducción heterosexual es la base biológica de la especie humana, la cultura heterosexual no es más que una construcción entre tantas, y en este sentido no puede ser vista como única y universal.

## **1.2 Patriarcado y Capitalismo. Una relación económica**

En términos históricos el patriarcado surgió mucho antes que el capitalismo pero este último vino a erigirse como la economía del patriarcado. En el capitalismo se ve reforzada y profundizada la brecha en la división social del trabajo, para unos el trabajo de producción de los medios de vida y para otras el trabajo reproductivo o del cuidado.

Cuando aparece el excedente, la acumulación de la riqueza derivó en la división del trabajo en la familia sentando las bases para distribuir la propiedad entre el hombre y la mujer. La primera oposición de clases coincide con el antagonismo entre el hombre y la mujer en la monogamia y la primera dominación de clase coincide con la masculina sobre la femenina (Engels, 2006).

La biologización de las mujeres comenzó con los filósofos griegos y se marcó a fuego en el inconsciente colectivo, a partir del análisis cronológico que realiza Beauvoir, plantea que los filósofos griegos dieron en puntapié al considerar el rol de la mujer en la reproducción como pasivo, esta concepción habría venido a marcar la evolución del pensamiento occidental posterior. Para Aristóteles el hombre aportaba la fuerza, la actividad, el movimiento y la vida, cualidades que claramente fueron trasladadas al esperma, mientras que el

ovulo el mero receptor se le confirieron características de inanimación absoluta entregado a la espera. (Beauvoir, 2000).

Con el correr del tiempo fueron la religión, las leyes y la costumbre las que asignaron la superioridad al hombre dejando en segundo plano la cuestión reproductiva propia del cuerpo y biología de las mujeres.

Con el correr del tiempo numerosos estudios antropológicos feministas quisieron explicar la evolución del comportamiento humano a partir del estudio de hembras primates (Tanner y Zihlman, 1976; Mascia-Lees y otros, 1986; Smuts, 1985, citados en Casares), pero como explica, la antropóloga, la búsqueda de explicaciones universalistas de carácter biológico-natural para justificar las relaciones de género sería un riesgo importante; ya que se corre el riesgo de caer en la justificación “natural” de la dominación masculina (Casares, 2006).

Desde entonces patriarcado y capitalismo se refuerzan mutuamente, el primero es una forma de organización social, política, económica, religiosa e ideológica basada en la supuesta superioridad masculina sobre la mujer. Por su parte el capitalismo es un sistema económico que se asienta sobre las relaciones de explotación cuyo principal objetivo es la búsqueda de las mayores regalías con los menores costos posibles.

El patriarcado y el capitalismo han negado históricamente a las mujeres el acceso y control de los recursos económicos. En la actualidad el mercado laboral sigue presentando a las mujeres un perfil perverso, las barreras invisibles que se interponen en el camino de las mujeres hacia su propia realización han cambiado su denominación. Podemos hacer referencia a lo que se denomina como *suelo pegajoso* que sería la dificultad que se les presenta a las mujeres por abandonar el espacio de lo privado en pos de lo público. Este suelo que las apresa también comprende las situaciones en las que, las posibilidades de acceso de las mujeres se ven disminuidas por tener que hacerse cargo de la doble jornada laboral al igual que los trabajos feminizados por los que se ofrece menor carga salarial. El orden social, es decir la visión que se tiene del mundo no es natural, sino construido y por ende carece de neutralidad.

Para Nancy Fraser “*el género no es una simple clase ni un mero grupo de estatus sino una categoría híbrida enraizada al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad*”, es por esto que para poder alcanzar la comprensión de las injusticia de género y por consiguiente llegar a la reparación, no solo se trata de reconocimiento sino también de una cuestión de distribución (2008).

Como contrapartida se denomina techo de cristal a una barrera superior invisible que impide a las mujeres el ascenso en la carrera profesional, obstaculizando el acceso a mejores condiciones de trabajo y puestos gerenciales. Mabel Burín, psicóloga y psicoanalista, ha estudiado esta barrera invisible y ha manifestado que “*el techo de cristal como límite se gesta en la temprana infancia, y adquiere una dimensión más relevante a partir de la pubertad en las niñas. La importancia del análisis de este fenómeno en los estadios tempranos de la configuración de la subjetividad femenina*” llegando a sentar las bases de futuras patologías, esto refuerza la importancia de la reflexión del cuerpo docente para que pueda gestarse en las niñas la fuerza donde basar sus resistencias (2008).

Burín también plantea que a las mujeres se les presenta, ya en su vida adulta, lo que se denomina “jaula de hierro” que es cuando las mujeres se ven ante la necesidad de decidir si se dedican a su carrera laboral que les ofrece altos niveles de satisfacción o le dedican la vida a sostener vínculos familiares con iguales niveles de satisfacción, esta disyuntiva no se les presenta a los varones ya que ellos pueden avanzar en sus carreras profesionales y desarrollar los vínculos familiares. Además a las mujeres también se les presenta otra barrera invisible, que la autora denomina “fronteras de cristal” que se da en los casos donde las mujeres deben trasladarse por mejoras laborales a otras ciudades o países obligándolas a elegir entre dos intereses (op. Cit).

En los debates, que comenzaron hace 15 años, se ha acuñado una categoría de análisis conocida como el efecto de “doble presencia” (Balbo, 1978, citado en Burin, 2004), que permite complejizar el análisis de la jornada laboral femenina.

Este enfoque visibiliza sobre lo característico de esta nueva etapa de su incorporación al mercado de trabajo donde se equiparan las exigencias y valores de lo profesional y lo familiar, a diferencia de la anterior prioridad que era el trabajo familiar y doméstico.

Esta mirada pone de relieve la doble capacidad de las mujeres de gestionar la presencia en ambas esferas y de articular dos mundos: público/privado; doméstico/extradoméstico; productivo/ reproductivo (Op. cit.).

Las desigualdades de las que son objeto las mujeres llegan a tal punto que se debe hablar de feminización de la pobreza (Rodríguez Martínez, 2006), ya que a pesar de constituir el 50 por ciento de la población mundial, sólo tienen acceso al 20 por ciento de los ingresos y al 1 por ciento de los puestos de trabajo de los que dependen las decisiones políticas.

### **1.3 Identidad en construcción**

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

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

Son múltiples las cuestiones que inciden en la construcción de hombres, mujeres y otras identidades como seres sexuados, en este proceso intervienen

los propios deseos, las formas en las que se vinculan afectiva o eróticamente con otras personas, la relación que construyen con el propio cuerpo, las maneras de obtener placer, las fantasías, los juegos y las decisiones sobre las cuestiones reproductivas, entre tantas otras cosas. Este complejo entramado de relaciones determina la forma en que las personas reconocen y construyen subjetivamente su propia identidad.

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

Parafraseando a Lopes Louro, cabe aclarar que si las identidades sexuales se conforman a partir de la manera en que las personas viven la sexualidad ya sea relacionándose con personas del mismo sexo o de diferente sexo y/o de ambos sexos, *“las identidades de género hacen referencia a las maneras de identificar en cada momento socio-histórico las diversas feminidades y masculinidades y OTREDADES<sup>1</sup> existentes”* (1999).

Entonces, de qué manera puede pensarse la construcción del género de cada persona. Para intentar responder este interrogante planteado es indispensable recuperar de las primeras líneas de esta tesis el concepto de reglamento de género, reglamento que se materializa en las normas institucionales. En palabras de Butler, son las personas las que dependen de las instituciones, para ejercer la autodeterminación con respecto a qué cuerpo y qué género tienen y mantienen (2006), en nuestro caso la institución es la escuela.

Ese reglamento está formado por leyes normas y políticas por medio de las cuales las personas se regularizan. El poder regulador de la institución escolar se marca a través de los discursos que esgrime para erigirse y no solo nombra a las infancias y adolescencias sino que también les da forma. Butler sostiene que el género requiere e instituye su propio y distinto régimen regulador y disciplinador (Op. cit.). Para evitar caer en el supuesto erróneo de la

---

<sup>1</sup> La palabra otredades fue incluida por la autora de esta tesis.

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

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

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

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

Gabriela Ramos plantea que *“si el cuerpo no es la base material de la identidad, si la identidad no está dada, no es una esencia sino que está en permanente construcción, entonces, pueden ir modificándose en relación con los y las otras a lo largo de toda la vida. Estaremos, por fin, en presencia de un sujeto nómada, en permanente tránsito, en continuo devenir”* (2008)

#### **1.4 Identidad e Institución Escolar**

La escuela fue creada para ocuparse de los asuntos públicos, por esto la sexualidad, si bien siempre presente, no fue contemplada por el discurso oficial que la confinó a la esfera de lo privado y como tal, debía permanecer oculta. Michael Foucault a lo largo de su obra *La Historia de las Sexualidades* hace referencia a que desde la época victoriana la sexualidad se convirtió en un

“*discurso omnipresente de represión*” ayudado por el deliberado interés en eliminar todo lo relativo al sexo, como si eso fuera suficiente para dejarlo encerrado en la órbita privada (Morgade, 2011). En las sociedades modernas el orden está garantizado por las instituciones sociales que han surgido luego de largos procesos de convencionalización de las prácticas sociales que estructuran la vida cotidiana (Giddens, 1994).

Son las instituciones las que orientan el modo en que los individuos viven la cotidianidad. Las personas de una sociedad participan, desde diversos roles y perspectivas, en la reproducción y transformación de las instituciones y también ejercen acciones de resistencia a las mismas. El concepto de resistencia, como contradicción interna, supone superar la visión pesimista y apocalíptica de la reproducción irremediable (Passeron, 1983). Es Pierre Bourdieu quien plantea la existencia de diferentes estrategias de reproducción que no pueden definirse acabadamente si no es en relación con mecanismos de reproducción, institucionalizados (2011).

Las instituciones que componen la sociedad no sólo están constituidas por reglas sino por creencias, códigos culturales y saberes que rodean, sostienen, elaboran y contradicen los roles y rutinas que en ellas se producen (Muller y Surel, 1998). Es dentro de las instituciones donde se produce la construcción de la “voz propia” proceso que se desarrolla conjuntamente con la configuración de la identidad cultural. La posibilidad de que niños y niñas se cuenten en el mundo, está mediada por la escuela como espacio institucional histórico en el que las juventudes comparten su vida pública. En dichos de Fraser “*las esferas públicas no son sólo espacios para la formación de la opinión discursiva; son también espacios para la formación y la concreción de las identidades sociales*” (Fraser citado en Morgade, 2011).

Las instituciones escolares, donde se conserva y transmite la cultura, crean y recrean formas de conciencia compartida que permiten el mantenimiento del control social, por ende los grupos hegemónicos dominantes no necesitan recurrir a mecanismos manifiestos de dominación (Appel, 1979).

## 1.5 Curriculum Escolar

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

(I. Goodson, 1995)

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

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

En este escrito se interpreta como currículum o diseño curricular a la normativa que determina qué y cómo debe enseñarse en las instituciones educativas. Este documento es elaborado por agentes del Estado y en él se incluyen (y excluyen) los contenidos que el poder político de turno considera indispensables para la formación de la ciudadanía, dentro de las instituciones educativas.

En palabras de Gloria Bonder *“el currículum formal o explícito: con este concepto nos referimos al documento escrito que por lo común provee a docentes y directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, sus objetivos, contenidos y estrategias (...) los contenidos que componen el currículum formal tienen un peso formativo indudable, sobre todo porque delimitan lo que en cada contexto socio-histórico se considera*

*conocimiento legítimo, valioso y relevante para insertarse en la vida comunitaria” (2001).*

El diseño curricular se convierte en el discurso del Estado orientado hacia el cuerpo docente, es en sí mismo un dispositivo de regulación ya que no sólo determina el qué debe enseñarse sino el cómo debe hacerse, contribuyendo además en la perpetuación de los mecanismos de dominación gubernamental (Bidet, 2006). Este discurso prescriptivo y performativo regula, junto con el curriculum oculto, la vida diaria en las instituciones educativas.

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

Este documento curricular se convierte en los lineamientos en base a los que se proyecta el proceso de construcción cultural oficial, y que expresa y regula las actividades académicas dentro de los establecimientos educativos. En palabras de Nora Alterman, *“el diseño curricular es un dispositivo de regulación que se materializa, reinterpreta y resignifica en la práctica” (2008).*

La clave, en la afirmación anterior está dada en cómo se produce esa materialización y reinterpretación a manos del cuerpo docente a diario en las clases. La pregunta que subyace es; con qué herramientas, en clave de géneros, cuenta el profesorado para poder interpretar la vida escolar, incluidas todas las manifestaciones de su alumnado y las propias representaciones, y en esa conjunción contribuir a generar condiciones de escolarización cada vez más favorables. El propio diseño curricular indica que es la escuela la que debe formar una ciudadanía responsable y crítica comprometida con una sociedad más justa e igualitaria en la que todas las personas puedan educarse.

En relación a la existencia de distintas culturas profesionales que se materializan en las escuelas y cómo éstas coexisten e impactan en la enseñanza (Hargreaves, 1996), es que resulta de suma importancia formar al cuerpo docente hacia la superación del individualismo y el aislamiento de las aulas, y contribuir a una formación integral donde puedan interpretar a la escuela como el espacio donde se ponen en juego y se relacionan las identidades de géneros tanto del alumnado como las del profesorado.

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

Vista de este modo, la escuela como sistema de mensajes, en general y las actividades de evaluación en particular, despliegan mensajes desde el mismo momento en que la persona que corrige decide qué es lo verdadero, formalizando de esta manera una corrección jerárquica en la que la autoridad esgrime qué es lo verdadero (Santos Guerra, 2012).

La competencia y la ética desplegada para lograr la máxima calificación en las evaluaciones, también es otra de las formas en que, como sistemas de mensajes ocultos, las prácticas evaluativas dejan sus efectos sobre el alumnado. Por ejemplo, si el clima ético está deteriorado, el mensaje que se pone en juego es que no importan los métodos para alcanzar el primer lugar, algo así como que “el fin justifica los medios”. La gloria acompaña siempre al acierto de cualquier modo que suceda, entonces, cuál es el lugar de la ética en las prácticas escolares y cuál es el impacto que estas prácticas ejercen sobre las subjetividades de las personas que habitan la institución.

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

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

En este sentido resultan relevantes las palabras de Graciela Morgade que refiere a viejas tensiones que invaden el campo pedagógico: “*la tensión entre conocimiento e información, la tensión entre saber e ignorancia, la*

*tensión entre sujeto ideal y sujeto real, la tensión entre universalidad y particularidad en las diferentes nociones de justicia...*” (Morgade, 2011). El currículum se constituye de esta forma en el discurso oficial, donde se plasman intenciones y valoraciones de la cultura hegemónica que son vistas como correctas en cada momento histórico.

Muchos son los autores y autoras que han escrito sobre el currículum pero Philip W. Jackson en su libro “La Vida en las aulas” propuso un criterio tipológico más que interesante. Este autor describe tres tipos de currículum, el real, el oculto y el nulo (1992). El primero es la palabra escrita, es el documento en sí mismo, que se convierte en reglamento y manual de procedimientos, es el que cada docente debe conocer y utilizar, en él se especifican las formas en que esos contenidos deben ser enseñados en la escuela, es la institucionalización hecha letra escrita, con fuerza de norma, con el poder de la ley.

Por su parte, el currículum oculto es el que efectivamente se vive en cada acto escolar, es el que encierra los diversos mecanismos de disciplinamiento de la sociedad a través de variadas prácticas y discursos que imponen al estudiantado cómo pensar, qué decir, cómo y cuándo actuar y hablar, es el que en definitiva contribuye lentamente a la apropiación de una determinada identidad.

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

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

En palabras de Michael Foucault “*el poder, lejos de concentrarse en el Estado, circula como micropoderes, microprácticas y/o microfísicas*” (Foucault, 1992). Es esta micro fragmentación la que le confiere la fuerza performativa.

Es en las microprácticas diarias que componen la rutina escolar, donde se ponen en tensión las diversas interpretaciones personales, testimoniando que el poder no se aloja en una sola persona, sino que se ejerce de manera relacional y transversal entre las personas que integran la institución. Pero

también existen como respuesta a este poder, microprácticas de oposición y resistencia (Foucault, 2008), tal y como ocurre en un sistema físico de fuerzas.

## 1.6 El extraño caso de lo Oculto

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

*Miguel Ángel Santos Guerra (2012)*

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

Interpretado de esta manera el curriculum oculto es una fuente de aprendizajes, de los que no se explicitan formalmente ni intenciones, ni mecanismos, ni los procedimientos de apropiación de los mismos. Este apre(h)endizaje se produce dentro de rituales organizados implícitamente en la que el estudiantado incorpora la cultura propia de la institución ya sea por convencimiento o por una simple reacción de supervivencia. El currículum oculto ejerce su poder también sobre el cuerpo docente y en general en todas las personas que comparten el ambiente escolar.

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

Este desarrollo silencioso avanza y deja marcas y formatea al estudiantado sin despertar consciencia, como si el sigiloso movimiento

envolvente se legitimara en sí mismo y cegara la posibilidad de ser percibido por la mayoría. A la luz de la teoría foucaultiana desplegada hasta este momento, el curriculum oculto opera como dispositivo de regulación que da forma a los cuerpos que controla.

Ningún proyecto escolar especificaría por escrito que eliminará las posibilidades de participación, que coartará las libertades de las personas de la institución, que se promoverán las desigualdades y que se organizará en torno al binarismo femenino y masculino, pero si bien esto no queda por escrito en las redacciones de los proyectos escolares, son muchas las ocasiones en que efectivamente sucede y es esta impunidad con la que curriculum oculto se vive en las escuelas la que le confiere su aparente ocultamiento.

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

Asimismo, y para no caer en el pesimismo paralizante, pensar los efectos del curriculum oculto simplemente como negativos indicaría que sólo estaríamos leyendo la mitad de una historia. Considerar una manera de pensar reflexiva y optimista acerca del curriculum oculto podría ser el puntapié para dirigir las prácticas institucionales en línea con la ética y la racionalidad. *“El discurso contradictorio de la teoría y la práctica no sólo produce esterilidad sino que es generador de rabia y desprecio y resistencias<sup>2</sup>”* (Santos Guerra, 2012).

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

A través de la materialización del curriculum oculto se aprehenden y apropian, entre otras cosas, los estereotipos de géneros, lamentablemente la escuela mixta no ha logrado aún ser coeducativa, sino que continúa reforzando

---

<sup>2</sup>El término resistencias fue incluido por la autora de esta tesis.

y perpetuando las diferencias de actuar y sentir de mujeres y varones como si esto fuera parte de lo inevitablemente natural.

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

## **1.7 Formación Docente**

La niñez, al momento de ingresar a la escuela, deben realizar un proceso de aculturación respecto de sus grupos primarios, pues la escuela como realidad colectiva (Trilla, 1999) exige la unificación del proceso de enseñanza en función de la lógica estructural arcaica que mantiene para funcionar. Este entramado de relaciones sociales es donde se configuran las posiciones que mujeres y varones ocuparán en la sociedad.

En palabras de Gayle Rubin (citada en Morgade, 1997) *“una mujer es mujer y sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de Playboy, docente<sup>3</sup>, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones”*. Podríamos agregar a la lista de Rubin miles de términos como machona, fácil, regalada, mosquita muerta, torta, zorra y tantos otros que se escuchan inmersos en las relaciones sociales institucionalizadas.

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

---

<sup>3</sup> La palabra docente fue incorporado por la autora de esta tesis

A partir de los aportes de Graciela Ramos, es la escuela el espacio donde cuerpos y sexualidades se entrelazan para re-pensarse, re-sentirse y, por lo tanto, re-conocerse. Que la docencia de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, pueda revisar y en muchos casos deconstruir los propios conceptos sobre el cuerpo y la sexualidad arraigados en viejos paradigmas, colaboraría en la construcción de un rol docente que comprenda que son lxs que a diario, educan en un ámbito donde la sexualidad es parte (2018).

Este cambio de paradigma debe ir fundamentado sobre la responsabilidad de un Estado que desde su propio discurso jurídico se posiciona como garante y responsable, tanto en Ley Nacional N° 26.150, como en Ley Provincial de Educación N° 13.688 y todas otras leyes que estas se asienta. Si bien es cierto que no alcanza con que la letra esté escrita, es indispensable que las acciones concretas se multipliquen para lograr el objetivo. Hoy en día, las capacitaciones relacionadas con las identidades de géneros y las sexualidades están sujetas por un lado, a la voluntad del profesorado de asistir, y por el otro a la capacidad de los espacio donde estas se desarrollan que a menudo son reducidos.

Acompañando, guiando y enseñando al estudiantado que concurre a la escuela se encuentran el profesorado, madres y padres, y personal no docente, y es en este juego cruzado de discursos, acciones y actividades dirigidas donde se forjan a fuego lento las identidades. Tomando palabras de Carpintero definimos el cuerpo como el espacio que constituye la subjetividad del sujeto, entendiendo que cada sujeto constituye su subjetividad desde diferentes cuerpos: el cuerpo orgánico, el cuerpo erógeno, el cuerpo pulsional, el cuerpo social y político, el cuerpo imaginario, el cuerpo simbólico (citado en Ramos 2018). Todos esos cuerpo asisten a la escuela y las adolescencias tienen que poder habitar la institución escolar sintiendo la sensación de unidad corporal, inclusión y cuidado.

Si bien la escuela comparte con otros agentes la tarea de formar y transformar subjetividades, es el curriculum escolar, tanto el escrito como el vivido, el agente efectivo de transformación.

Lo que se incluye en los diseños curriculares es lo que el poder político de turno considera valioso y por lo tanto lo que en la escuela se enseña y se

evalúa. Estos contenidos se materializan en el aula a través de diversas prácticas y lenguajes, verbal, gestual, icónico y audiovisual. Estos lenguajes se entrelazan a diario en la realidad escolar dotando de significados las relaciones humanas. Que la docencia pueda hacer una lectura crítica de los documentos que dispone para mediar sus actividades, visibilizando en ellos las contradicciones e inconsistencias que se les presentan, es indispensable para poder transformar sus prácticas discursivas, y a partir de esa lectura crítica, interpelar los discursos y evitar, las reproducciones literales.

Los lenguajes utilizados por docentes en las aulas ponen en juego determinados procesos de construcción y transformación de las subjetividades del estudiantado. Son muy necesarias las reflexiones, que en clave de género, se realicen sobre el impacto que los discursos y/o materiales ejercen sobre el estudiantado en las rutinas escolares. La no visibilización por parte del profesado sobre el poder que los discursos ejercen en otro (Kaplan, 2008; Arango, 2017; Lisana Muñoz, 2009; Ramos, 2018, Morgade, 2014), debería ser tema de discusión en las mesas donde se dirige capacitación docente inicial y en servicio y de esta manera la docencia se percibiría como agente de cambio, quien no reconozca en sí un déficit, difícilmente busque superarlo.

Esta problemática y preocupación sobre la poca reflexión que la docencia realiza para cambiar las cosas, al interior de las escuelas no es nueva, Gloria Bonder en el año 2001, en uno de sus trabajos, manifestaba que:

*“numerosos estudios hechos muestran que muy pocas veces los profesores discriminan de manera voluntaria y que tienen una escasísima conciencia de estar participando de estos patrones de interacción. Sienten que están actuando de manera equitativa o que sólo responden a las formas de ser de los/as niños/as. Otras veces manifiestan que su responsabilidad es permanecer neutrales, ante situación de discriminación entre estudiantes y “respetar” la manera de ser y de pensar que traen a la escuela, y en algunos casos temen que una intervención correctora de conductas sexistas pueda*

*ocasionar reacciones adversas por parte de los padres o de sus colegas”.*

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

*“disponemos de una variedad de ricas herramientas teóricas para profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en la experiencia escolar [...], según las realidades y los contextos, un espacio de construcción de autonomía o sujeción y un espacio de reproducción o resistencia... indispensable y, a veces, doloroso. En todo caso, obligatorio y, en este sentido, un campo de responsabilidad para ocuparse de transformarlo...”*

(Morgade, 2011)

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

Hasta aquí un vasto relato del que se desprende el importante rol que las políticas públicas deberían ejercer en la transformación del sistema educativo. Políticas que hoy no parecieran abordar el centro de la cuestión, sino que eligen transitar los grises de la periferia, y en las que ciertas resistencias pueden hacer pie. Políticas que observan como las presiones ejercidas por los grupos desde el exterior de la escuela irrumpen lentamente de

la mano de voces reflexivas y alumnados militantes. Políticas que no generan las condiciones de cambio estructural que el momento requiere y la sociedad demanda, que permitan que el trabajo docente deje de ser un *“trabajo femenino que por décadas estuvo precarizado económica y materialmente y caracterizado por la subordinación intelectual y organizacional”*. Políticas que podrían centrar sus esfuerzos en desarticular una idea de igualdad que no busca identidad sino que, en palabras de María Isabel Santa Cruz, *“esa igualdad se traduzca en autonomía, autoridad, equifonía y equivalencia, es decir contribuir a hacer real la reciprocidad y respeto mutuo teniendo en cuenta las condiciones diversas en que las personas desarrollan y viven sus vidas”* (Santa Cruz citada en Morgade, 2016).

### **1.8 Perspectiva de género en la Construcción de la identidad del rol docente. Cuestión de agendas**

*“La configuración de la Identidad Profesional Docente desde una perspectiva de género, permitiría develar ‘los sexos-cuerpos-sexualidades que importan’, tanto en sus espacios, ámbitos de acción y productos culturales, como en sus conocimientos, competencias y actitudes”*

(Lizana Muñoz, 2009)

Si bien es cierto que en las agendas internacionales se pone de manifiesto un gran interés en la formación de la docencia, son muy diferentes los recorridos y las acciones realizadas a nivel local.

Lizana Muñoz en un texto que analiza la invisibilización de la perspectiva de género en la identidad profesional docente señala, ya en el año 2009, la importancia de potenciar en los perfiles profesionales no solo los conocimientos, competencias y actitudes sino también la formación personal, académica, profesional y social del futuro plantel docente. Además, en su texto resalta, que estas características surgieron como corolario del Encuentro

Internacional sobre Desarrollo Profesional de la docencia<sup>4</sup> en América Latina y el Caribe realizado en Lima en el año 2003.

En el mes de enero del año 2017 se realizó en nuestro país, la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, que reunió a representantes del área de educación de la región en el marco del trabajo sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La reunión sólo estuvo destinada a la discusión del ODS 4 que busca “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Ya desde la redacción del ODS se utiliza una matriz **sesgo generizada invisibilizante**<sup>5</sup> que oculta e invisibiliza otredades existentes que no parecen interesarle a mucha gente, en especial a la que tiene el poder de hacer los cambios.

El encuentro se organizó en torno a temáticas, siempre relacionadas con el ODS 4. En la mesa donde se discutieron las habilidades claves de la docencia<sup>6</sup> del siglo XXI las personas coincidieron en el rol central de la docencia<sup>7</sup> para que la educación sea de calidad. Las discusiones estuvieron centradas en la elaboración de Políticas y Estrategias claves en la formación de docentes para que enseñen en el siglo XXI. Los desafíos que se propusieron son:

- *Garantizar que todos los docentes estén bien capacitados y obtengan certificaciones;*
- *Establecer estándares regionales de certificación para docentes;*
- *Garantizar que se suban los estándares de nivel de entrada a los programas de formación docente;*
- *Asegurar que los formadores de docentes estén certificados y en contacto con las dinámicas de clases y las realidades escolares;*

---

<sup>4</sup> El título original del encuentro internacional habla de los/as docentes. La autora de este trabajo decidió la modificación en nombre de otras docencias existentes e igualmente valiosas de ser pensadas y nombradas.

<sup>5</sup> Esta categoría pertenece a la autora de esta tesis y resulta de suma utilidad a los fines del análisis del material bibliográfico, dado que se interpreta no como un error ingenuo y casual de la o las personas responsables de la redacción del texto en cuestión, sino más bien como una matriz interpretativa y violenta, que a la vez de excluir a numerosos colectivos, invisibiliza otredades.

<sup>6</sup> La autora de esta tesis decide introducir el término docencia ya que el título original dice los docentes.

<sup>7</sup> Idem comentario anterior.

- *Superar las barreras técnicas y financieras con el fin de implementar las iniciativas necesarias;*
- *Garantizar que los docentes estén preparados para educar y enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos responsables y democráticos en el siglo XXI.*

UNESCO, (2017)

Los temas anteriores si bien están relacionados con la formación docente en ninguno se incorpora la perspectiva de género, además de presentar una redacción sesgo generizada invisibilizante a lo largo de todo el documento.

En otra mesa de discusión denominada “Educación para transformar vidas” se discutieron las condiciones para el desarrollo de políticas y estrategias tendientes a conseguir el objetivo, las propuestas contemplaron:

- *Hacer foco en el acceso y la capacitación de jóvenes, garantizando la igualdad de género dado que, en general, las mujeres son las más excluidas;*
- *Fomentar y consolidar las políticas integrales e intersectoriales desde una perspectiva de derechos humanos, que promueva la igualdad de género y garantice la participación activa de los ciudadanos.*

Cuando hace referencia a que las mujeres son las más excluidas, es evidente que las personas reunidas están dentro del formato heteronormativo de género donde no se permiten la posibilidad de pensar en otredades excluidas como es el caso del colectivo LGTB, queer, intersex y otrxs.

Resulta llamativo y hasta indignante que en la mesa de discusión sobre la formación docente no se planteara la necesidad de analizar la configuración de la identidad profesional docente en clave de género, pero que si se contemplara la perspectiva de género cuando se habla de las necesidades de transformar vidas. De lo expuesto surgen varios interrogantes ¿qué vidas merecen ser transformadas?, ¿las vidas de la futura docencia no deben ser transformadas?, ¿quién transformará la vida de las infancias si la formación docente no se ve atravesada por la perspectiva de género? ¿Simple omisión?

Al comienzo de este apartado se citaron reuniones en el año 2003 de las que surgieron propuestas para incluir la perspectiva de género en la formación, luego se citó un investigación de 2009 que presentaba idénticos resultados y por último la reunión de Unesco en Buenos Aires en 2017. Es evidente que los años pasan y los discursos escritos en estos casos no se materializan en acciones concretas, quizás por atender otras urgencias o tal vez porque no se consideran urgente atender las desigualdades de géneros.

### **1.9 Experiencia como práctica social**

La experiencia, al menos como será interpretada en esta tesis, es algo más que perdurar, es algo más que concurrir al mismo trabajo y realizar la misma tarea durante mucho tiempo. Muchas personas creen que sólo por haber pasado mucho tiempo realizando la misma labor han adquirido las herramientas para poder interpretar todas las situaciones que suceden a su alrededor. Es más muchas otras que habitan las escuelas creen que las adolescencias y juventudes, con quienes comparten espacios escolares, no poseen la experiencia suficiente para interpretar lo que les sucede en las aulas.

Esta interpretación sesgada de la experiencia, relacionada sólo con el paso del tiempo se acercaría más a la idea de vejez o de perdurar que a la concepción de experiencia que pretende desplegarse en este trabajo.

En palabras de Jorge Larrosa la experiencia es eso que ocurre “*cuando algo otro nos pasa o cuando algo otro nos altera*” (2011). Desde esta perspectiva la experiencia es eso que nos atraviesa dejándonos una marca, una enseñanza. La experiencia es así vista como una interpretación que a su vez requiere de una interpretación (Scott, 2001).

Para continuar adentrándonos en el concepto de experiencia se toman los aportes de Joan Scott quien afirma que las personas se construyen a partir de participar de diversas experiencias. Desde esta perspectiva teórica, la experiencia surge como el resultado de un “*complejo entramado en el que se ponen en juego representaciones propias, representaciones que los otros/as*

*hacen de uno/a, representaciones sociales que circulan en la sociedad y la cultura*" (2001).

Este proceso de interpretación de las experiencias escolares, a manos de los equipos docentes, requiere de reconocer los procesos por los cuales se subjetivan los seres sociales y se los ubica en la realidad social (de Laurentis, 1989). En esas experiencias de las adolescencias escolares, se encuentra presente la figura docente, esta docencia también se ve implicada en su propio proceso de reconstrucción constante de la subjetivación. En palabras de Vassiliades *"uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas mientras se transmiten fragmentos del mundo a las nuevas generaciones"* (2011).

Si la docencia reconoce e interpreta el valor central que las experiencias, por las que atraviesan los seres humanos en general y su estudiantado en particular, son constitutivas de las infinitas subjetividades; se acercaría a la comprensión de la compleja red de significados que nos construyen como seres humanos. En palabras de Scott *"no son los individuos los que tienen la experiencia sino que son construidos por medio de ella"* (2001).

El lenguaje y por ende el discurso, como prácticas sociales, responden a la lógica de la experiencia, Scott propone *"hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto, no en el sentido de capturar la realidad de los objetos vistos, sino de tratar de entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan, procesos mismos que no son señalados y que de hecho consiguen su efecto porque pasan desapercibidos"* (op. cit.)

Por su parte Fainsod ubica las experiencias sociales y escolares *"como espacios de diálogo donde la dimensión individual y social desdibujan sus fronteras, discursos ambos que realiza el sujeto entre diferentes lógicas de acción"* (2013).

Jay 2009 propone ver el punto nodal de intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual. Entonces al focalizar las experiencias generizadas que se dan en el ámbito escolar mediadas por discursos y experiencias sociales e individuales, es que cobran relevancia *"las experiencias de las mujeres, experiencias que no son universales ni*

*homogéneas; como tampoco los son las experiencias por las que atraviesan los hombre y otras adolescencias y juventudes que habitan las escuelas". (Jay, 2009).*

La capacidad de nombrar que tanto el lenguaje y el discurso ostentan contribuyen a construir aquello y a quienes nombra (Fainsod 2013; Foucault, 1992; Butler, 1997).

Un punto importante sobre el que esta tesis pretende hacer foco radica en visibilizar qué sucede cuando el lenguaje y los discursos que transitan las escuelas (tanto los discursos jurídicos, como los de los textos y prácticas escolares) no representan a una parte del estudiantado, ¿cómo se cuenta esa experiencia, si el lenguaje no te representa?

Se toman los aportes de Avtar Brah (2004) que desde su capítulo Diferencias, Diversidad y Diferenciación muestra una relación interesante ente esos términos y la experiencia propia de las personas. Sus palabras condensan el sentido y la formación de la identidad dentro de la institución escolar. La autora ve a la diferencia como parte de la experiencia cotidiana de las juventudes que habitan las aulas, donde también esa diferencia surge y se construye como relación social producto de genealogías y discursos. A su vez esa diferencia se manifiesta en otras subjetividades enfrentada a la idea de un tipo particular de sujeto político-moderno y universal. Y también la autora invita a pensar la diferencia como identidad. Todos esto sentidos se interrelacionan en las juventudes que transitan a diario las instituciones escolares, formando y transformando identidades propias y contiguas dentro de ese proceso de experiencias (inter)relacionadas.

Toda experiencia es históricamente singular y actual de manera performativa en tanto instauro maneras de decir, de hacer y conducirse, regulando las relaciones consigo mismo y con las otredades.

## **1.10 Dispositivos y Agenciamientos. Lenguaje y discurso. Pragmática de construcción y regulación de sentidos**

Ambos conceptos, dispositivo y agenciamiento, permiten repensar cómo se desarrolla la producción de conductas individuales y colectivas buscando comprender la heterogeneidad y complejidad de los elementos implicados en los modos de transcurrir las maneras de vivir la vida.

Para el abordaje del término dispositivo, se recurre a la teoría de Michael Foucault quien hizo referencia a tres dimensiones del concepto. Primero señala que un dispositivo puede estar compuesto por elementos discursivos y no discursivos. Los discursos, las prácticas, las instituciones, los reglamentos, los enunciados científicos o filosóficos, son en sí dispositivos y a su vez esos elementos heterogéneos se relacionan en una red de sentidos. Como segunda dimensión Foucault propone focalizar sobre la naturaleza y el tipo de la relación que los une, relación que supone variable y dinámica. Por último ese dispositivo surge como respuesta, como forma política de resolución pragmática (Heredia 2012). Es decir que para Foucault los dispositivos son siempre de poder y surgen dentro una institución donde los roles son asimétrico, como es el caso de la institución escolar. Este dispositivo de poder institucionalizado produce e induce determinadas formas de conducta, a la vez que habilitan, procesos de reproducción que llegan a perpetuarse.

En la interpretación que Michael Appel hiciera de Bourdieu, este último manifiesta que *“el capital cultural almacenado en la escuela actúa como un eficaz dispositivo de filtro para la reproducción de una sociedad jerárquica”* en nuestro caso reproduce una sociedad androcéntrica universal oculta tras el aparente proceso neutral de selección e instrucción (1979).

El diseño curricular, es el discurso oficial que el poder político envía como instructivo al profesorado y por ende un dispositivo en sí mismo. En palabras de Alterman, el diseño curricular es un dispositivo de regulación, un proyecto político que encarna un tipo de sociedad que se desea transmitir desde la institución educativa (2008)

Para Goodson el currículum escolar es *“un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”* (1995) y para Basil Bernstein los documentos curriculares junto con la gramática escolar conforman un sistema

de mensajes que a modo de dispositivo pedagógico-didáctico transmiten la cultura hegemónica legitimada, de este modo los documentos curriculares *“distribuyen y clasifican quiénes tendrán acceso a qué tipos de bienes culturales y quiénes no”* (1993).

Si bien para Foucault la heterogeneidad de los elementos está dada por los individuos, instituciones, técnicas, estrategias que son expresiones de poder/saber, en Deleuze dentro del concepto de agenciamiento se amplían los elementos que componen la heterogeneidad, incluyendo, entre otros, los físicos, biológicos, psicosociales; donde cada uno de ellos configura una manera singular de relaciones dentro de una multiplicidad espacio-temporal.

No es objetivo de esta investigación hacer un relevamiento exhaustivo del concepto de agenciamiento pero resulta relevante la incorporación que Deleuze hace del deseo y de lo biológico a la heterogeneidad de los elementos ya que de esta manera las personas serían parte de los dispositivos que a su vez, en el entramado de relaciones pragmáticas contribuyen a formar.

En palabras de Heredia *“en este sentido, los dispositivos y agenciamientos han de valorarse en función de su capacidad para potenciar la vida colectiva, producir nuevos acontecimientos –en la ciencia, el arte, la filosofía o la política–, propiciar más y mejores conexiones entre flujos de deseo y creencia, recuperar a las víctimas y restituirles su carácter productivo”*( 2012).

En el presente trabajo los discursos oficiales contenidos en leyes y disposiciones así como los textos escolares y el poder performativo del lenguaje son concebidos como dispositivos que se configuran como redes de sentido discursivo, producen, regulan, reproducen, legitiman y resisten ciertas identidades estereotipadas que el propio discurso nombra y que es necesario deconstruir.

### **1.11 Efecto de algunos dispositivos que circulan ámbitos escolares**

En este apartado se incluyen formularios, documentos y folletos que circulan dentro de las instituciones escolares en los que NO se visibiliza la

implementación de la Ley ESI, es más, se constituyen como dispositivos de reproducción de identidades heteronormativas.

**Caso 1.** El 24 de agosto del año 2018 llegó a las escuelas medias de la Provincia de Buenos Aires la COMUNICACIÓN CONJUNTA N° 2/18, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (Documento incluido en Anexo Pág 249). El documento comunicaba que en todos los niveles del sistema educativo se debía implementar la “Semana de la Educación Sexual Integral” dato que se informara por calendario escolar desde comienzo del año por la página ABC de la DGCyE. Ya desde el comienzo resulta ilógico que si verdaderamente se pretende que la Ley ESI sea de aplicación integral y transversal se destine una semana en particular para abordarla. Además la semana elegida para la ESI fue la que se extendió del 27 al 31 de agosto y justamente fue la última semana del trimestre por lo que las docencias están abocadas a evaluar a sus estudiantes y al cierre de las notas.

Analizando la redacción, el documento informa que la Educación Sexual Integral es prioridad de la DGCyE que busca promover la implementación de la ley 26150, aclarando que esta norma establece que *“es responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas, adolescentes y Jóvenes a recibir ESI en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada”*.

Luego la comunicación menciona que la ley Provincial ESI 14744 sancionada el 28 de agosto de 2015 consagra a la ESI como derecho y determina que la DGCyE sea el organismo encargado de la aplicación en la jurisdicción. También continúa diciendo que la sexualidad humana posee varios componentes: biológicos, psicológicos, sociales y culturales y que por esto puede afirmar que excede lo meramente biológico. En el comunicado se omitieron dos componentes, dado que en la redacción original, ley dice que “la ESI articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. De la omisión puede desprenderse que, o bien no consideran importantes los aspectos afectivos y éticos, o no se detuvieron a leer atentamente la ley a la hora de preparar el documento que llega a las escuelas de la provincia. La educación no es una actividad neutral.

Volviendo al documento, y sobre el final de la comunicación la dirección de cada nivel informa y sugiere actividades. Por su parte la Dirección del Nivel Secundario menciona que la ESI debe trabajarse de manera transversal en todas las materias. Sugiere:

“trabajar esta semana a partir de los intereses y prácticas juveniles que se transformen en Proyectos de Saberes Integradores que hagan hincapié en el cuidado, la responsabilidad, los derechos, las obligaciones y el afecto en las relaciones humana con el fin último de que los aprendizajes significativos contribuyan a prevenir: situaciones de abuso, enfermedades de transmisión sexual, relaciones violentas en noviazgos y amistades, acoso o cyber acoso, embarazos, maternidades y paternidades no deseadas”.

(Comunicado 2/18)

La autora de esta tesis se ha desempeñado como asesora pedagógica en el área de Planeamiento de la DGCyE, esto me ha permitido observar que no existe una coordinación real entre las actividades que se sugieren desde las distintas Direcciones y la escuela real. Los proyectos suelen surgir o de manera espasmódica ad-hoc, o luego de debates teóricos internos entre especialistas que desconocen la vida escolar territorial.

**Caso 2.** En agosto de este año, la escuela secundaria de gestión privada en la que trabajo fue convocada por inspección regional para concurrir al Encuentro de Participación Juvenil, evento que viene desarrollándose hace tres años en las escuelas de gestión pública de la Provincia de Buenos Aires y que este año se relaciona con la ESI. Las jornadas estuvieron planteadas en dos encuentros uno distrital y otro regional. Este año, los encuentros, se organizan en torno a tres ejes, cada escuela debía seleccionar en cuál de esas temáticas quería participar. Los ejes de trabajo eran “El lugar de la ESI en mi escuela, La ESI en las redes sociales y Diversidad e identidad sexual en mi escuela secundaria”.

En la jornada distrital las escuelas participantes debían presentarse con tres estudiantes de tercer año, tres de quinto y un miembro del cuerpo docente. Para el segundo encuentro, la etapa regional, había que presentarse con solo dos estudiantes de quinto año acompañados por el/la docente. En ambos eventos las juventudes fueron organizadas en equipos de trabajo en torno a diversas problemáticas propuestas por los organizadores (Figura 1).



Figura 1

Mientras las juventudes debatían y compartían propuestas superadoras las docentes reunidas en equipo también coordinaban propuestas. La profesora que acompañó a las estudiantes participantes, ya en la primera jornada había notado que varios miembros del profesorado asistente al evento, o no estaba al tanto de las temáticas de la ESI o lo que es peor no estaban de acuerdo con la implementación de dicha política. Según la profesora “*para documentar su sensación, sino no le iban a creer*” es que decidió fotografiar el cuaderno de una colega que tenía a su lado y que también era parte de su grupo (Figura 2). Se observa en la imagen que ha escrito ESI con C y por supuesto la profesora relata que su compañera de equipo no solo no tenía idea de para qué estaba en esa reunión sino que no le interesaba debatir sobre la temática.

Estas actividades no están pensadas para modificar y/o reflexionar sobre la perspectiva de género, solo vienen a dar respuestas a sectores que reclaman la intervención de un Estado que desde la letra escrita de las políticas públicas se autoproclama responsable y garante, y que desde la práctica solo

efectúa acciones espasmódicas en las que se mal invierten tiempos y recursos. Nuevamente la sensación que queda es “hacer para que nada pase”.

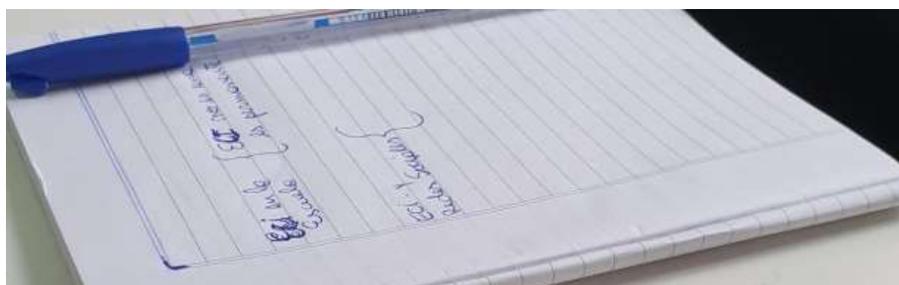


Figura 2

**Caso 3.** Los torneos deportivos son parte de la vida escolar. En la Provincia de Buenos Aires se desarrollan los “Juegos Bonaerenses” que están organizados por la Dirección General de Escuelas en conjunción con los municipios de la provincia. Esta competencia reúne a miles de jóvenes que compiten en torno a numerosas disciplinas deportivas, primero en instancias locales y luego en el encuentro provincial. Para la inscripción de las juventudes competidoras hay que completar unas planillas denominadas “Listas de buena fe” en las que deben consignarse los datos personales donde se pide, por un lado completar el género de las personas competidoras y por otro el sexo de las mismas. En ambos espacios hay que completar con las palabras o iniciales que simbolizan femenino (F) o masculino (M). Esta situación además de confundir los términos, género y sexo, invisibiliza otras subjetividades, ocultando las opresiones de poder ejercidas en torno a diversos sectores de la población. Además como podrá verse en las planillas, que se adjuntan en anexo, también hay que consignar los datos de la docencia que inscribe a sus estudiantes y también, quién es la persona encargada de la dirección técnica el equipo que se inscribe. Para ambos registros el comité organizador, utiliza la redacción sesgo-generizada invisibilizante ya que para el primer dato se pide completar inscriptor y para el segundo director técnico.

**Caso 4.** Otra de las actividades en la que muchas instituciones educativas gustan de participar son las olimpiadas disciplinares. En esta oportunidad se hace expresa mención a la olimpiada matemática. Para

competir en este evento hay que cumplimentar una planilla, que las escuelas reciben vía mail junto con el instructivo de cómo rellenar cada espacio. En este instructivo se solicita que en el espacio donde se pide consignar el sexo de la persona participante se lo haga indicando “F (femenino) y M (masculino)”, y como si esta injusticia de géneros no quedara suficientemente clara se incluye, entre paréntesis, escrito en color rojo, en letra mayúscula y resaltado en color amarillo la siguiente frase **(POR FAVOR NO USAR MUJER Y VARON)**<sup>8</sup>. (Documento incluido en ANEXO pág. 252).

Esta es de las más claras y contundentes muestras de violencia simbólica lingüística en la que el abuso de poder se presenta en su máxima expresión dando lugar a que la performatividad del lenguaje solidifique ciertos estereotipos arraigados en buena parte de las personas que habitan las instituciones escolares.

**Caso 5.** Algunas congregaciones que dependen de la Iglesia Católica hacen intentos por incluir la ESI en las escuelas que coordinan. Incluso algunas, llegan a ofrecer capacitaciones docentes donde se expresa que la aplicación de la Ley ESI es obligatoria y que la escuela religiosa solo puede incluir a los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos que trata la ley, el aspecto religioso.

Pero los documentos que se envían desde la autoridad máxima vendrían a generar confusión. El texto que se incluye a continuación es un extracto de la Exhortación realizada por el Papa Francisco y que se titula *Amoris Laetitia*

*“Tampoco se puede ignorar que en la configuración del propio modo de ser, femenino o masculino, no confluyen sólo factores biológicos o genéticos, sino múltiples elementos que tienen que ver con el temperamento, la historia familiar, la cultura, las experiencias vividas, la formación recibida, las influencias de amigos, familiares y personas admiradas, y otras circunstancias concretas que exigen un esfuerzo de adaptación”*

*(Papa Francisco AI 286).*

---

<sup>8</sup>Todos los elementos paratextuales incluidos –paréntesis, tipografía en mayúscula y de color rojo y resaltado- pertenecen al documento original.

En este apartado solo se considera el binarismo femenino y masculino y no como perspectiva de género sino como un modo de ser, además de plantear que se debe hacer un esfuerzo para adaptarse a uno u otro formato no dando lugar a otras identidades. Igualmente a las escuelas llegó un comunicado donde este párrafo se encuentra incluido pero llamativamente no incluye las últimas palabras“ (...) que exigen un esfuerzo de adaptación”(Ver documento en Anexo pág. 253).

La idea que subyace de la interpretación del texto original es que todo aquello que pueda llegar como influencias externas de las otredades existentes y que no se ajuste a la heteronormatividad aceptada por la iglesia debe ser forzada a represión y adaptarse a riesgo de ser considerada una persona impura y corrompida a los ojos de Dios. Es evidente que todos esos factores que denominan influencias son los causantes de las disidencias que se alejan de la heteronormatividad aceptada por la Iglesia Católica.

**Caso 6.** Las excursiones representan una excelente instancia de apre(h)ndizaje que brinda la oportunidad de contextualizar lo aprendido en la escuela. Una de las salidas más complejas de concretar es a una reconocida empresa destinada a la producción de lácteos. Esta dificultad está dada por el requerimiento de numeras escuelas que quieren llevar a sus estudiantes a la visita por las instalaciones de la empresa, que es la número 1 en ventas y en publicidad del sector lácteo.

Como parte de la publicidad se ofrece al público visitante, un folleto que está cargado de imágenes estereotipadas androcéntricas y de mensajes donde se observa redacción sesgo generizada invisibilizante, performando lingüísticamente a las infancias lectoras invisibilizando otras infancias y juventudes. Desde la tapa del folleto, hay gráficos que muestran el sistema de producción y se ve que son los hombres los que participan del proceso, también en uno de los párrafos comentan que la empresa “(...) los productos son distribuidos para llegar a la mesa de los argentinos”. (Figura 3)



Figura 3

Sólo en una oportunidad se introduce la imagen de una mujer que se encuentra de espaldas ordeñando una vaca y es parte un juego que tienen el siguiente enunciado “*Nuestra granjera perdió su botella con el vaso de leche ¿Podrías ayudarla a encontrar el camino sin perderte en el laberinto?*” Según la concepción que pareciera tener la persona que diseñó el folleto, las mujeres, de las que no considera incluir su rostro, está en el tambo, principio de la cadena de producción, ordeñando a la vaca y como es distraída perdió el vaso que hay que ayudarla a encontrar (Figura 4). Estos mensajes contribuyen a reforzar estereotipos que cada vez se hace más difícil deconstruir.



Figura 4

Como si el sesgo de género incluido en el folleto fuera escaso se incluye la letra de una canción en la que a través del recurso literario de la personificación se le confiere a una animal, en este caso la vaca, propiedades humanas. La canción lleva como título *Señora vaca*, en la letra se hace referencia a la vaca y nuevamente le atribuye condiciones humanas de las mujeres-madre cuando menciona que se la ve con “*sus hijos (...) pues me doy*

*cuenta que es una buena mamá (...) usted sabe trabajar*". (Folleto incluido en el ANEXO pág. 254)

En la sociedad patriarcal la división sexual del trabajo, confinó a las mujeres al espacio doméstico y dejó el espacio público para los hombres. La letra de la canción contenida en el folleto que se entrega a las infancias en la visita a la empresa láctea, relaciona la lactancia como acto materno con la vaca y la leche como producto, promoviendo la internalización del sentimiento madre-hijo como natural (Casares, 2006). Por su parte es la antropóloga Henrietta Moore quien comenta que así se refuerza la visión de la mujer en relación con lo natural y con la esfera doméstica y el cuidado de los hijos (2009)

### **1.12 Resistencia. De su valor como práctica social**

El término proviene del latín *Resistentia* y significa acción o efecto de resistir<sup>9</sup>. Es una palabra que comúnmente se la relaciona con la ciencia física donde la resistencia es la posibilidad que tiene un cuerpo de soportar una fuerza externa por un tiempo determinado.

Si bien en este trabajo no se hace un análisis pormenorizado de las resistencias se espera poder dejar al menos esbozado que las resistencias tiene lugar ahí mismo en el intersticio que deja el poder ya que *"los cuerpos nunca acatan al pie de la letra lo que se les impone o sea que esa materialización nunca se da como copia idéntica completa"* (Butler, 2012 b).

Abordar los procesos de resistencia como el resultado de la tensión ejercida por los procesos de dominación implica pensar en las grietas que deja el poder desde donde surgen los actos y manifestaciones creativas resistentes:

*"Posibilitar el pensamiento sobre la resistencia del sujeto al poder, no significa negar la existencia de las fuerzas de dominación y asujetaamiento social que conforman al propio sujeto contemporáneo. Así, no se niega la existencia de mecanismos de dominación (de origen histórico, sociales, psicológicos) como constituyentes del*

---

<sup>9</sup> Definición extraída del diccionario de la Real Academia Española  
<http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=ACXWYAGNYDXX2V4oPcNh>

*propio sujeto; sino por lo contrario, supone rediscutirlos rescatando también la capacidad de resistencia y autonomía que hace de cada subjetividad un proceso impredecible, inconmensurable, incompleto, una síntesis compleja que no puede ser abordada como un simple “efecto”.*

Rieiro Anabel (2013)

La resistencia no se materializa sólo en efectos negativos o de oposición sino que encierra la idea misma de creación, *“La libertad de creación no consiste en ocupar una situación de libertad abstracta total en relación a los medios y formas (libertad imaginaria y fantasmagórica), sino que consiste en dominar los medios efectivamente disponibles por hacerlos servir a su propia intención”* (Castoriadis, 2009).

Dentro de la realidad escolar el estudiantado se conforma como un colectivo, modelado en torno a cierto estado de pertenencia al espacio escolar. Este efecto impone un sentido particular, configurando un nuevo espacio social con un nuevo sentido que es la suma de intereses de las personas que lo conforman.

Resulta relevante incluir en este apartado cómo ese poder performativo del lenguaje y la reproducción social no se da de manera unívoca y bajo formas de aceptación puras, sino que, como respuesta surgen acciones donde las resistencias irrumpen, con toda su fuerza creativa. A continuación se incluyen algunas de las acciones llevadas a cabo por el estudiantado de una escuela secundaria de Quilmes y que son interpretadas como resistencias con las que las juventudes presentes en el colegio pudieron manifestar y dar respuesta a discursos instituidos.

- 1- El 12 de junio de 2018, en ocasión de que la cámara de diputados diera media sanción al proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en diputados, en el colegio que pertenece a una congregación católica, el Centro de Estudiantes dispuso una sentada. El estudiantado en su mayoría mujeres se sentó formando una ronda durante el recreo. El estudiantado allí presente mostraba cintas y/o

pañuelos verdes en el pelo o en sus muñecas. Ante esta situación un grupo de tres estudiantes varones se manifestaron en contra proclamándose “Pro Vida”, luego de una charla acalorada entre todxs, y observada de cerca por miembros docentes para evitar incidentes, cada grupo volvió a los salones de clase.

- 2- En una oportunidad en una escuela privada se llamó la atención a dos estudiantes mujeres por llevar la pollera del uniforme escolar muy corta y al día siguiente como medida de solidaridad los estudiantes varones fueron en pollera al colegio.
- 3- Ante la falta del tratamiento del placer como tema de discusión en la escuela, el Centro de estudiantes pide que se llame a una sexóloga (mujer) para abordar temáticas de las que nadie habla en la escuela.
- 4- Cuando llegó a la escuela el Operativo de Evaluación Nacional Aprender 2018, en los formularios se preguntaba por el sexo de las juventudes participantes y como opciones de respuesta figuraban femenino o masculino. En esa oportunidad varias estudiantes mujeres escribieron en los formularios extensos descargos.

Estos son solo algunos actos donde se observa a las juventudes y adolescencias resistir las injusticias generizadas e institucionalizadas.

### **1.12.1 Cuando los que resisten son docentes**

El profesorado también resiste: en ocasiones de desarrollarse una de las jornadas anuales de perfeccionamiento, el equipo directivo convocó a una especialista para que desarrollara una capacitación relacionada con la ley ESI, en dicho evento algunos miembros del cuerpo docente se mostraron muy molestos con las intervenciones de la especialista.

Cuando comenzó la charla la especialista utilizó la palabra *TODES*, este término no fue bien recibido, al igual que el resto de la charla. Luego de la capacitación una de las docentes increpó al equipo directivo diciendo que de esa manera estaban “*fomentando la homosexualidad dentro del colegio*”. En la

actualidad es esa misma docente, cuando se la convoca a realizar tareas relacionadas con la ESI con sus estudiantes, se muestra políticamente correcta. Diagrama y selecciona actividades muy interesantes, ya que investiga y busca material, pero es evidente que no acepta ni adhiere con sus propias propuestas, solo se ocupa de repartir el material para que su alumnado lo realice, una vez terminado lo recibe y entrega en dirección sin mediar palabra. Es más si alguno de los estudiantes mientras completa las actividades pregunta algo, le informa que luego se volverá sobre la cuestión, “ningún orden opresor soportaría que los oprimidos empezaran a decir: ¿Por qué?” (Paulo Freire, 1970).

A continuación se incluyen algunas apreciaciones relevadas de una charla informal en la sala del profesorado en oportunidad de conversar sobre la importancia de incluir la ESI de manera transversal en todas las asignaturas y que ya han sido publicadas por la autora de esta tesis en (Arango, 2017):

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

“...es rubia no podes pedirle más...”

Dichos de un docente varón de la materia Economía de 5º y 6º año y de Trayecto profesional de 2º y 3º. Titulación de base: Contador Público Nacional UBA con Capacitación docente (45 años).

“ (...) las chicas están cada vez más trolas...vienen con las polleras tan cortas y después si los pibes las tocan se quejan....ahora quieren que se incluya el sexo, como tema, en todas las materias”. Miembro de equipo de conducción - vicedirección. Titulación: Profesora de Historia - ISFD.(49 años)

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

Qué lejos se encuentran estxs docentes de la propuesta freireana de una docencia problematizadora “*quien al involucrarse en diálogo reflexivo con sus educandos los transforma en investigadores críticos que fueran llamados a conocer y no simplemente a memorizar, y en ese mismo acto también él se transforma*” (Freire, 1970).

En los procesos de resistencia coexisten en la misma persona factores de origen heterónimo y autónomo, esto es lo que nos permite pensar a los actos de resistencia como acciones antihegemónicas que se manifiestan contra el poder dominador-opresor. La resistencia al igual que la dominación son aspectos inmanentes de las personas y se constituyen centrales en los procesos de construcción de la autonomía (Rieiro, 2013).

## **Conclusiones del capítulo**

Este primer capítulo es un capítulo denso con mucha carga temática, por lo que se intentarán recuperar algunas ideas centrales para continuar la lectura.

Desnaturalizar los sucesos sociales y visibilizar los dispositivos que operan a diario en la sociedad en general y en las escuelas en particular debería ser el centro de la cuestión, si en realidad fuera ese el sentido de quienes manejan el timón del barco educativo. Pero se ven claras señales, que se irán develando a lo largo del trabajo, que indican que los cursos trazados en los mapas de navegación llevan a otros puertos.

Es cierto que desde la perspectiva curricular hay que reconocer como dijera Gloria Bonder que “*el currículum formal es un recorte que deja fuera muchos saberes y experiencias sociales, ya sea porque se las desconozca, desvalorice o se les tema.*” (2001). Precisamente por esto debe estimularse y formarse en la docencia, la necesidad y entrenamiento para realizar lecturas críticas en el sentido de leer la letra no escrita, este ejercicio se dificulta desde los principios mismo de la física, por ello hay que agudizar las lecturas de sentido, que son las que llevan a preguntarse los tantos ¿por qué?, que muchas veces no pueden ser respondidos.

Ningún miembro del cuerpo docente dudaría en intervenir si estudiantes dijeran que la suma de 2+2 es 6 o que la capital de Tierra del Fuego es Corrientes pero como menciona Moreno (citado en Bonder, 2001) todavía vacilamos cuando estudiantes e incluso las familias nos transmiten esquemas que no se corresponden con lo que actualmente se sabe de las adolescencias y juventudes en clave de género “*no intervenir equivale a apoyar el modelo*” excluyente. La educación es un acto político y no es neutral.

A partir de los aportes de Tomaz Tadeus Da Silva (1999) “*una pedagogía y un currículo queer implicarían (...) un modo de plantear la realidad que por sobre todas las cosas rechaza, cuestiona y problematiza lo dado hasta el límite.(..)* ¿Pero será esta postura frente al conocimiento aceptada por docentes e instituciones acostumbrados a erigirse en la fuente del saber?”, sin el trabajo de acompañamiento sostenido y problematizado con las docencias, por más que las leyes estén escritas, no se verán materializadas por arte de magia.

Pensar las resistencias no significa ignorar las fuerzas de dominación existentes que le dan motivo, sino que se espera puedan ser resignificadas para comprenderlas como acciones autónomas, que hacen de cada subjetividad un proceso impredecible y complejo, y que no pueden ser pensadas como mera respuesta, a modo de causa efecto. En las escuelas las docencias suelen interpretar a las resistencias como simples actos de indisciplina natural del estudiantado, sin mediar reflexión alguna.

En palabras de Freire “*para el educadix humanista o xl revolucionarix auténticx, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada*” (Freire, 1970).

## CAPITULO 2

### LENGUAJE Y DISCURSO. DEL IMPACTO Y SU ANÁLISIS

#### 2.1 Lenguaje como Práctica Social

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

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

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

En esta tesis se toma al discurso como práctica social dotada de significado, y desagregando esta definición, se entiende por “práctica” el trabajo social de producción de sentido donde *“el sentido no puede ser más que nombrado”* (Barthes, 1972). Entonces los discursos, en este caso todos los alojados en el espacio escolar son *“una configuración espacio-temporal de sentido”* (Verón, 1987).

El lenguaje, como práctica social ejerce su fuerza, es el lenguaje el que le confiere el sentido a las cosas y situaciones de la realidad. Judith Butler afirma que *“estamos formados por el lenguaje, entonces este poder constitutivo precede y condiciona cualquier decisión que pudiéramos tomar sobre él, insultándonos desde su poder previo”* (Butler, 1997).

Pero esa construcción no es unilateral, no debe pensarse una concepción determinista que lleve a sostener que el discurso forma de manera unívoca a las personas...*“la construcción no es un acto único ni un proceso*

*causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de efectos fijados*” (Butler, 2012b). Ese proceso temporal denominado “construcción” funciona a partir de la reiteración de normas, pero esta repetición no se produce de manera idéntica sino que se da como un proceso de sedimentación inestable dando lugar a las posibilidades de deconstrucción o resistencia.

Donna Haraway también aclara que es el lenguaje esa “*herramienta de autoconstrucción humana que nos separa del jardín de los animales estúpidos y mudos y nos conduce a nombrar las cosas, a forzar significados, a crear oposiciones y a dar forma así a la cultura humana*”(1991). Las cosas, lugares y situaciones no tienen consciencia del nombre que les ha sido impuesto, ni del poder del significado con el que el lenguaje los nombra.

Al concepto de género como producción social no puede pensárselo alejado del lenguaje, que como práctica simbólica social otorga significado a las cosas que nombra, “*el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse*” (Foucault, 2005).

El mundo es investido de significación por el lenguaje, y este lenguaje como práctica es visto como “*una violencia que le hacemos a las cosas*” Foucault (1992). También para Foucault el discurso asume la noción de performativo:

*“ los discursos no deben ser tratados como conjuntos de signos sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar signos para indicar cosas. Es ese más, lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y hay que describir”* (2005).

Un acto de habla puede ser un acto sin ser necesariamente un acto eficaz. Si por ejemplo pido algo y nadie me escucha u obedece, si bien realice un acto, pero ese acto no ha tenido ningún efecto. El lenguaje es performativo no sólo cuando realizo el acto del habla sino cuando a partir de ese acto se producen efectos (Butler, 1997).

### 2.1.1 Lectura: una práctica social

*“Para debatir sobre la comprensión posible de las prácticas culturales, el ejemplo de la lectura, me parece muy apropiado ya que sobre ese terreno se encuentran planteados, como en un microcosmos, los problemas que pueden encontrarse en otros campos y con otras prácticas”.*

Roger Chartier

Desde la óptica de Bourdieu no puede pensarse a la lectura y al discurso como meros instrumentos de comunicación y conocimiento, sino que es a partir del capital simbólico de los hablantes y escribientes que los discursos logran imponerse y ser escuchados y aprehendidos, *“somos todos lectores y, como tales, corremos el riesgo de comprometer en la lectura infinidad de presupuestos positivos y normativos”* (Bourdieu, 2010).

Este trabajo se ocupa en particular de qué sucede con la lectura que el profesorado hace de los documentos oficiales, y de los materiales que ofrece a su alumnado, pero también intenta interpretar y develar cómo los textos entregados a las juventudes dentro de la escuela son apropiados y resultan performativos a través de las lecturas que el estudiantado realiza.

Entonces, cuál es el lugar dentro del aprendizaje escolar para el aprendizaje de la lectura. A este interrogante Chartier plantea dos dimensiones, por un lado la escuela se ocupa del desciframiento y el saber leer en su nivel elemental, por otro, se ocupa del desarrollo de la capacidad que denomina *virtuosa*, que es la que deviene en la comprensión y apropiación del sentido que el texto transmite (2010).

Chartier, en su libro *El Mundo como Representación*, argumenta cómo se lleva a cabo la construcción de sentido a partir de la lectura o de la escucha. El autor explica que esta construcción se produce como un proceso históricamente determinado cuyos modos y modelos varían según el tiempo, los lugares y las comunidades y además depende de las de las formas a través de las cuales el texto escrito o pronunciado llega al auditorio (2005).

El grado de conciencia crítica que el profesorado ofrezca y enseñe a su alumnado podría acercar a las adolescencias que habitan las escuelas, a formarse como lectores críticos para que no incorporen el contenido de los textos sin por lo menos, tamizarlos reflexivamente. Y si de lecturas se trata, en Bourdieu puede leerse: *“si es verdad que lo que digo de la lectura es producto de las condiciones en las cuales he sido producido como lector, el hecho de tomar conciencia es quizás la única posibilidad de escapar al efecto de esas condiciones”* (2010).

## 2.2 Discurso y poder. El saber es poder

*“la capacidad del lenguaje de fijar las posiciones, es decir, de imponer sus efectos simbólicos, depende de la permanencia y firmeza de la esfera simbólica misma” Butler (2012 b).... Pero ¿Quién se ocupa de visibilizar e interpretar la esfera simbólica de la escuela?*<sup>10</sup>

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

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

Durante la formación inicial del profesorado, momento en que se lleva a cabo la capacitación profesionalizante y la construcción del rol, el futuro cuerpo docente recibe muy poca o nula formación acerca del poder performativo del lenguaje; tal vez esto contribuya a que luego, en las escuelas, el profesorado atribuya toda responsabilidad de los actos, sean estos acertados o no, a sus

---

<sup>10</sup> La pregunta incluida después de la cita de Judith Butler es decisión de la autora de esta tesis.

estudiantes, sin detenerse a pensar que, como seres dotados de humanidad, actuamos en consonancia con lo que de algún modo hemos aprendido y aprehendido<sup>11</sup>.

El poder que acompaña a las palabras, forma y da forma a las representaciones sociales con las que las personas leen y actúan la realidad en la que se hallan inmersas, *“ser herido por el lenguaje es sufrir una pérdida de contexto, es decir, no saber dónde se está”* (Butler, 1997). *“El poder regulatorio del discurso sobre el cuerpo y la sexualidad necesitan ser constantemente reactualizado para que su autoridad permanezca vigente. Sólo en la continuidad y permanencia de la repetición de aquello que nombra está su poderoso efecto de producir aquello que nombra; se construye en el mismo momento en que se nombra”* (Ramos, 2008).

Para Foucault un dispositivo es una red, un ovillo de relaciones entre varios elementos. En este caso los diversos discursos y sus silencios, las leyes y las instituciones que las producen y las contienen son los elementos que componen esa compleja maraña de relaciones.

El dispositivo, como artefacto social se materializa y emerge como respuesta a un acontecimiento determinado y se impone como una red de relaciones de saber/poder.

Los discursos por consiguiente son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan y que no se refieren sólo a objetos; no identifican objetos; sino que los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención. En consonancia con reconocer a los discursos como dispositivos productores de sentido también puede identificarse, como lo hiciera Foucault, al sexo como problema económico y político de la población. Los textos que se analizan en esta tesis hablan sobre la tasa de natalidad, la precocidad y la frecuencia de las relaciones sexuales y la manera de tornarlas estériles con los métodos anticonceptivos. Como puede verse el poder no se ejerce sólo por la fuerza sino que circula por la sociedad mediante diversos procedimientos o técnicas de normalización y control discursivo e institucional que conllevan al disciplinamiento de la sociedad. Así desde el poder se afirma

---

<sup>11</sup> En este trabajo se interpreta el término aprehender como aquello que forma parte de las personas, palabras, actitudes y sentires que se adquieren, constituyendo lo que queda en el interior, dotando de sentido y formando parte del resultado.

que ciertos sectores presentan tasas de natalidad alta o que la heterosexualidad es normal, que el profesional dice la verdad y que la ciencia avanza para beneficio de la sociedad.

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

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

(Foucault, 2008)

No es posible pensar en la comprensión de cualquier texto sea este escrito o pronunciado, utilizando como única guía el análisis lingüístico, dado que *“las relaciones lingüísticas son siempre relaciones de poder simbólico (...) en consecuencia, es imposible aclarar cualquier acto de comunicación con el análisis lingüístico como única brújula”* (Bourdieu, 2008). Por lo tanto la eficacia del mensaje descansa en la autoridad de quien lo escribe o lo pronuncia. Por lo tanto el poder de la escuela descansa en el saber, que con mandato de ley para ser aprehendido, llega a los estudiantes a través de la voz de la docencia quien a su vez ofrece materiales escritos para ser leídos, en palabras de Orlandi, *“el saber de la escuela es un saber autoritario”* (2009), es un saber que da órdenes, es un saber que ejerce su poder.

### 2.3 El decir en las aulas

Así como desde la infancia, el grupo donde realizamos la primera socialización nos enseña las costumbres de la comunidad que nos ha tocado habitar, es el cuerpo docente el que nos acerca durante la etapa escolar, el estudio de las letras o a resolver un cálculo, entre tantos otros conocimientos. En definitiva en la institución escolar se aprende cómo las personas han construido y contribuyen al conocimiento del mundo que nos rodea. Es por esto que podemos decir que el discurso pedagógico es común a todas las culturas, pero difiere en cómo se materializa.

En este trabajo cuando hablamos de “*discurso pedagógico*” se hace referencia al discurso que se produce sobre la educación, por ejemplo “la Didáctica Magna” de Comenius y “El Emilio” de Rousseau junto con tantas otras obras sobre el saber pedagógico que engrosarían esta clasificación.

Para definir “*discurso didáctico*” se toman los aportes de Gvirtz, Larripa y Oría que mencionan que es el discurso producido fuera del ámbito escolar tendiente a regular la práctica, normalizándola. Estarían contenidos en esta clasificación los textos y manuales escolares y las leyes, decretos y normativas oficiales (2006).

A los fines prácticos de esta tesis y para diferenciar entre textos escolares y leyes y normativas, es que todo discurso relacionado con las normativas oficiales sean leyes o documentos curriculares se las denominará “*discurso jurídico*”, reservando la denominación de “*discurso didáctico*” para hacer referencia a los textos y manuales escolares.

El discurso escolar, que a diario se escucha en los salones de clase, se construye a partir de un encuentro dialógico intersubjetivo en el que subyace la intención docente de acercar un conocimiento buscando provocar un aprendizaje en las infancias y/o juventudes (Basabe y Cols, 2007).

El lingüista Teun Van Dijk plantea la necesidad de contar con una teoría del conocimiento que brinde las bases para poder arribar a la conclusión de cómo ese conocimiento, que se quiere transmitir, interviene en la producción y comprensión del discurso. En este entramado y complejo proceso en el que se adquiere un conocimiento nuevo se ponen en disputa, las representaciones mentales del aprendiente, los conocimientos que posee y la acomodación del

nuevo saber en el sistema cognitivo. Para comprender cómo se adquieren los distintos tipos de conocimiento también es necesario tener en cuenta los procesos sociales, culturales y políticos que nos llevan a contextualizar ese discurso que está asociado a la normativa social y cultural (2002).

Si bien Van Dijk expone una amplia tipología y clasificación de los distintos conocimientos que no serán abordados en este trabajo, se incluyen ciertos pasajes de su obra por considerarlos relevantes y pertinentes al tratamiento de la temática en cuestión.

El autor plantea que el conocimiento grupal se adquiere en las instancias de la comunicación interpersonal y de manera pública, y a su vez, el conocimiento cultural es compartido por los miembros de la sociedad. Entonces expone que según cómo las personas, los grupos y las culturas adquieren el aprendizaje es como esos episodios definen sus vidas.

Si interpolamos el párrafo anterior con la gramática escolar diaria, se considera vertebral el hecho de cómo, en el proceso de adquisición de los conocimientos los múltiples discursos que se interrelacionan definen las vidas del estudiantado.

Dentro de las instituciones educativas los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, generan múltiples modos en que las personas enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Vassiliades, 2011). Esta mirada a las identidades docentes invita a repensar, que al igual que las adolescencias que habitan la escuela, son atravesadas por las huellas discursivas institucionalizadas que regulan la tarea de enseñar.

Este trabajo pretende aportar de manera significativa a la comprensión de cómo la interrelación discursiva escolar impacta, formando y (re)formando las infancias y juventudes a diario dentro de las instituciones educativas. Van Dijk en su ensayo sobre "Discurso, Racismo e Ideología" denuncia que *"no hay igualdad de oportunidades en las aulas, ya que no se presenta la igualdad en la propia práctica de los roles, ni en los fines del discurso lo que se traduce en discriminación, y consolidación de estereotipos"* (1996).

## 2.4 La performatividad puede ser la respuesta

Pensar en el poder performativo del lenguaje como la posibilidad del cambio, es abrir precisamente la cuestión al proceso performativo mismo, del que pueden surgir ejercicios subversivos y orientarlos hacia la resignificación positiva (Abadía, 2014).

Como el proceso de performance no se da de manera idéntica y siempre se genera una diferencia, es ahí en la misma diferencia donde surge la posibilidad de transformación.

Butler afirma que la heterosexualidad coercitiva se constituye como el original, la verdad, lo auténtico; la norma que determina lo real, entonces cualquiera de las otredades identitarias será considerada un tipo de imitación, una burda copia que se esfuerza por participar de la heterosexualidad naturalizada, copia que está condenada al fracaso (2000).

Butler continúa relatando que cualquier otra identidad de género no se configura como copia de la heteronormatividad, *“no hay un género propio, un género propio de un sexo (...) por eso es que en cierto sentido el sexo es una propiedad cultural”* (2000). La representación de un género no es más que la teatralización y personificación del género elegido, entonces no hay un género original por lo que las otredades identitarias no serían copia y/o imitación de ningún otro género primario al que imitan.

Entonces, nuevamente recurriendo a Judith Butler *“los efectos naturalizados de los géneros heterosexuales son producidos a través de estrategias de imitación; lo que ellos imitan es un ideal fantasmático de la identidad heterosexual, que es producido como un efecto de la imitación”* (op.cit).

En sus intentos por autoproclamarse original y primaria la heterosexualidad se da como repetición coercitiva, buscando fundamentar la pretendida originalidad de la que carece, en las identidades de hombre y mujer que no son otra cosa que personajes de una obra que por ser repetida infinitamente pretende ostentar la originalidad.

Judith Butler aclara que no por mencionar que el género es una personificación o un papel teatral considera que una persona puede elegir qué personaje pueda ser representado o rechazado a voluntad, *“en este sentido, un*

*género no es una actuación que un sujeto anterior elija, sino que es performativo, puesto que constituye como un efecto al sujeto que parece expresarlo, es una actuación coercitiva ya que jugar fuera de la ley con las normas heterosexuales genera ostracismo, castigos y violencia, para no mencionar los placeres de la transgresión producidos por esas prohibiciones”.*

Entonces si la performatividad es una “*práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra*” (Butler, 2012 b) resignificar positivamente los discursos jurídicos como el de la Ley ESI, pondría en marcha el proceso performativo que sentaría las bases del cambio hacia la comprensión de otras identidades existentes, donde ninguna sería la primera en función de la cual se definen las otras identidades como desviaciones o alteraciones.

## **2.5 Discurso jurídico. Políticas Públicas**

*“la gente situada en sitios históricos  
particulares crea los significados”*

Donna Haraway (1991)

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

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

En la década de los años 60 del siglo pasado, comenzó a visibilizarse al colectivo femenino como objeto de políticas públicas. Fue en las décadas siguientes, dentro de un enfoque denominado Mujeres en el Desarrollo (MED), que comenzaron a surgir numerosos organismos y políticas internacionales como la Declaración de México sobre la Igualdad de Acción de las Mujeres de 1975 que fuera aprobada en 1979 por la Asamblea General de la ONU;

también surgió la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra La Mujer (CEDAW) que entró en vigor en septiembre de 1981.

El enfoque MED promovió la integración de las mujeres al desarrollo sin considerar las relaciones que existían entre la posición de las mujeres en las estructuras económicas y las relaciones de género (Guzmán, 2001). A las instituciones les ha sido más fácil legitimar los problemas de género dentro de la óptica de la vulnerabilidad y la reparación, que dentro de los discursos sustentados en el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de la mujer (Op.cit.).

Una problemática recurrente en relación a la redacción de las políticas y su marcado androcentrismo lo da, lo que Chanéton da en llamar "*la doble valencia masculina*" en la que el sujeto de la ley es varón y genérico universal, situación que la autora de esta tesis da en llamar redacción sesgo generizada invisibilizante y que provoca la producción socio discursiva de una determinada subjetividad y el borramiento de la diferencia (2004).

En América Latina los cambios de gobierno que oscilaron entre los que algunos autores denominan gobiernos de nuevo signo y los de corte neoliberal han ido configurando una coyuntura compleja y contradictoria, que en el caso de Argentina se tradujo en una serie de reformas del Estado centradas en una lógica economista que para los '90 dejaron como saldo un fuerte proceso de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales.(Feldfeber y Gluz 2011; Sader 2008).

Una de las transformaciones más impactantes llegó de manos de la Ley de transferencia de los sistemas educativos de nivel medio y superior no universitario que transfirió las instituciones de la órbita nacional a las manos de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires (Ley 24.049, sancionada en 1991 y promulgada en 1992).

Asimismo la Ley Federal de Educación (LFE 24.195, 1993) estableció una nueva estructura académica, extendió a 10 años la obligatoriedad escolar y también se definieron los denominados Contenidos Básicos Comunes que serían sujeto de análisis por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.

Como políticas de refuerzo y sostén de la LFE se sancionó el Pacto Federal en 1994 (convertido en ley 24.856, en 1997) y la Ley de Educación

Superior 24.521, en 1995, ambos discursos jurídicos permitieron federalizar las acciones y los recursos del Estado, estas políticas de los '90 fragmentaron el sistema y profundizaron las diferencias entre las jurisdicciones (Feldfeber, 2003).

En 1999, luego de las elecciones, asume otro gobierno que luego de haber transitado sólo la mitad de su mandato, produjo una gran crisis económica, social y política que sumergió a las instituciones en una profunda inestabilidad. El fuerte aumento del desempleo, la consecuente baja del salario real y la devaluación de la moneda confluyeron, en diciembre de 2001, en varias jornadas de revuelta social que dejaron como saldo decenas de muertos y miles de heridos en todo el país. En este contexto de inestabilidad y tras la renuncia del entonces presidente, la Nación quedó frente a una situación social, política y económica muy compleja.

Un gobierno interino se hizo cargo de la difícil realidad y entre numerosas medidas tendientes a superar la crisis, convocó a elecciones presidenciales por las que, el 25 de mayo de 2003 asumía un nuevo gobierno democrático quien a partir de sus políticas apuntara a mejorar la economía a partir de la recuperación del mercado interno y del empleo (Feldfebr y Gluz, 2011).

La letra escrita de las políticas que se diseñaron a partir del año 2003 buscó contribuir a la construcción de escenarios más igualitarios en un ambiente que se perfilaba como de amplia inclusión educativa.

Las primeras leyes que sancionara el nuevo gobierno en pos de paliar la nefasta situación dejada por las autoridades anteriores fueron la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (N° 25.864, año 2003) y la Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004).

Estas iniciativas y la de los años siguientes generaron mejoras significativas en las remuneraciones percibidas por las docencias en ejercicio, generando también el ingreso masivo de una gran parte de la ciudadanía a los institutos de formación docente. En palabras de Andrea Alliaud (2013) *“las características del mercado laboral, las posibilidades y expectativas para conseguir empleo que poseen los jóvenes, son las variables principales que explican los movimientos matriculares que se presentan en el nivel terciario asociado, históricamente, con la posibilidad de obtener empleo seguro en poco*

*tiempo. En el caso de la docencia podríamos añadir también la posibilidad de obtener un trabajo que aún conserva intactos los derechos y beneficios que caracterizaron al empleo público”.*

La misma autora, citando investigaciones de María Cristina Davini, señala que el profesorado de los institutos de formación, manifestaban por aquel entonces que *“los ingresantes tienen problemas en las competencias básicas, capacidad de expresión, técnicas de estudio, necesarias para brindar una base que posibilite una formación exigente y de calidad”* Alliaud (2013). Con estas características es muy importante el aporte que los institutos terciarios pudieran dar en torno a la construcción de perfiles docentes fuertemente críticos.

Por su parte, la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 sancionada en el año 2006, centró su interés por lo común, y también se ocupó de garantizar el acceso y la permanencia de las infancias y adolescencias en la escuela. Este aspecto lo expresa en su artículo 8:

*“ la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de la libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.*

Bajo la lupa de la perspectiva de género puede verse como en la redacción de la propia normativa se expresa quién es el público al que se destina. La redacción se expresa en clave binaria, masculino – femenino, no contemplando otras identidades. Asimismo, uno de los cambios principales que incorpora la LEN es que considera a la educación como bien público y como derecho social otorgando la centralidad de su garantía al Estado, cambiando por completo lo que se proclamara desde, su antecesora, la LFE que tomaba a la educación como derecho personal y a las familias como garantes primarios y naturales.

Feldfeber y Gluz (2011) citan en su artículo, que igualmente persistieron las dificultades entre la vinculación de las políticas nacionales y las

jurisdiccionales para garantizar el derecho a la educación. Si bien la LEN creó el Consejo Federal de Educación (CFE) y que las resoluciones de este son de cumplimiento obligatorio cuando la asamblea así lo determine, no queda claro si esta capacidad del CFE de otorgar unidad al sistema, puede entrar en contradicción con la autonomía de cada una de las jurisdicciones. De hecho hay problemas que trascienden el campo educativo y se relacionan con el régimen de coparticipación federal de impuestos.

En lo referente a la formación docente la LEN creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que como órgano nacional, es el responsable de impulsar políticas que articulen el nivel nacional con las jurisdicciones e instituciones. Este organismo tampoco pudo superar las dificultades de la formación de las docencias.

De las políticas sancionadas por el gobierno se focalizan, en este trabajo, la Ley N° 26206 Nacional de Educación (2006) y las leyes sancionadas sobre temas relacionados con las sexualidades juveniles. Estas normativas fueron las que tuvieron mayor repercusión en la sociedad, incluso por sobre las que se ocupaban de la redistribución monetaria (Baez, 2013). La legislación en cuestión comprende la:

- Ley N° 25929 Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (año 2004),
- Ley N° 26061 de Protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (promulgada dos días antes de las elecciones del año 2005),
- Ley N° 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (año 2006),
- Ley N° 26485 Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres (año 2009),
- Ley N° 26618 de Matrimonio Igualitario (año 2010) y
- Ley N° 26743 de Identidad de Género (año 2012).

Según Vassiliades en ese momento las políticas públicas, por un lado buscaron articular igualdad e inclusión educativa tomando a la educación como

derecho social y por otro se orientaron a reposicionar a la enseñanza como tarea central de la labor docente (2014).

Lo que busca plantearse en este trabajo es que cada una de las leyes, muy necesarias para la sociedad en su conjunto, fue sancionada de manera estratégica como forma de cautivar las masas electorales y no movidos verdaderamente por oír las necesidades ciudadanas. Las fechas de sanción y/o promulgación, coinciden con los meses previos a las elecciones presidenciales de 2007, 2011 y 2015 y las legislativas de 2005, 2009 y 2013, incluso a nivel de la Provincia de Buenos Aires la ley N° 14744 de ESI, fue sancionada el 28 de agosto de 2015, a dos meses de las elecciones presidenciales donde el gobierno perdería frente a un gobierno de corte liberal. La afirmación anterior se desprende de las contradicciones presentes en la redacción de los propios documentos legislativos y de las dificultades de sentido evidenciadas en la (des)implementación de los discursos jurídicos contenidos en las normativas citadas.

### **2.5.1 Políticas Públicas no tan inclusivas**

La LEN se ocupó también de incluir el trabajo con las diferencias culturales y con colectivos sociales que permanecían invisibilizados hasta el momento, abriendo espacios a personas y grupos que se hallaban históricamente excluidos del sistema escolar. Por ejemplo el artículo 52 incorporó a los niveles obligatorios, la Educación Intercultural Bilingüe:

*“(...) preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica (...) conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes, y propiciar el reconocimiento y respeto hacia tales diferencias”*

En este párrafo que aquí comienza se muestra una fuerte contradicción de sentido presente en la Ley Nacional de Educación. Es una muestra de lo

expresado en el apartado anterior. Se incluye una referencia sobre la que se pretende hacer una importante reflexión, y que se constituye en material para una futura investigación.

Las políticas públicas son el instrumento por excelencia para vehicular los cambios sociales. Luego de la sanción de una ley esta nueva normativa suele entrar en tensión con la legislación existente y con los espacios de acción donde la política busca intervenir. Dicho esto se plantea un ejemplo que intentará sentar un serio interrogante sobre el sentido que toma la letra escrita cuando forma parte del discurso jurídico.

Por un lado un artículo de la LEN hace referencia a la importancia de la inclusión en igualdad de los pueblos indígenas. En paralelo el diseño curricular de la asignatura Historia que se dicta en los segundos años de la escuela secundaria, y que se espera que no se contradiga con la LEN, incluye los siguientes contenidos a ser enseñados a los estudiantes:

*“-Vínculos coloniales entre España y América (...) sistemas de organización de la producción y el intercambio, formas de distribución y apropiación del excedente.*

*-Justificación del sometimiento de los indígenas como sujetos de explotación.*

(Diseño Curricular Historia 2 año, pág152)

Como primera medida cabe citar, como se ha hecho en varias oportunidades a lo largo de este trabajo, que las palabras y los discursos tienen un poder performativo.

Los contenidos tal y como están redactados, parecerían tener un sentido contradictorio con el artículo de la LEN que manifestaba la inclusión en igualdad de los pueblos indígenas. No hay tratamiento de igualdad si se utiliza la palabra vínculo para hacer referencia a la forma cómo los colonizadores diezmaron culturas indígenas enteras, tampoco si se habla de excedente cuando en realidad saquearon lo que encontraron a su paso y cómo justificar el sometimiento de los indígenas.

Si bien, ninguno de los contenidos incluidos en el párrafo anterior tiene una única interpretación, y por supuesto pueden ser objeto de largos y críticos

debates por parte del cuerpo docente en las aulas, también es cierto que los contenidos que se incluyen en los documentos curriculares son las bases sobre las que las editoriales, como agentes del mercado, despliegan los tópicos en los libros de textos escolares. Libros que no son objeto de mediación ni control estatal.

Por su parte la Ley Provincial de Educación de la provincia de Buenos Aires incluye en su artículo 44 que se deben *“reivindicar las relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes teniendo en vista la construcción de una sociedad inclusiva”*.

El punto central en esta cuestión es que el cuerpo docente, a la hora de disponerse a diagramar la planificación sea esta anual o diaria, no toma la ley como material de consulta y sí se apoya en los diseños curriculares que NO responden a las nociones de inclusión, igualdad educativa y derechos sociales que se pretende desde el discurso jurídico. A esto puede sumarse que los textos que las editoriales ofrecen al mercado y que gran parte del cuerpo docente utiliza en su tarea, reflejan muchas veces estas desigualdades en el tratamiento de los contenidos.

Foucault plantea que los discursos, lejos de ser los recursos con los que se esclarecen los sentidos y se aclaran temas como sexualidad y política, son las herramientas mediante las cuales se ejercen los poderes más temibles puesto que *“el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”* (2005).

Buscando comprender cómo la ley incluye y excluye al mismo tiempo, es que resultan claves las palabras de la politóloga feminista Nancy Fraser quién expresa que la *“justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los niveles de la sociedad participar como iguales en la vida social”*(2006). La autora identifica tres tipos de obstáculos que coartan las posibilidades de ciertas voces de hacerse oír volviéndolos injustos. Por un lado estaría la injusticia económica que se materializa con la privación de bienes, la marginación y explotación, por otro se presenta la injusticia cultural que se expresa cuando sectores jerárquicos le atribuyen distinto valor cultural a las personas y como tercer obstáculo, la autora plantea la injusticia política que se

consolida cuando se establecen fronteras que delimitan quiénes participan y quiénes no. (Fraser, 2006). En el ejemplo anteriormente citado podemos identificar, siguiendo las nociones de Fraser, a la injusticia cultural y política.

## **2.6 Analizar los discursos**

Los discursos, que a diario se producen, atraviesan y enlazan en las instituciones educativas son, *“sistemas de mensajes que producen efectos sobre la construcción de las subjetividades creando en los sujetos significados específicos que aportan a la formación de la conciencia”* Bernstein (1985).

Cotidianamente en los salones de clase se juegan actos comunicativos en los que el cuerpo docente ingresa al espacio áulico con la intención de poner en juego un conocimiento propio de la disciplina que conocen. Es en esos momentos del juego comunicacional, donde las palabras y el lenguaje que las contiene tejen redes de significado que condensan numerosos y diversos discursos destinados al ámbito escolar.

Cada docente, a partir de su formación de base expone, con un discurso propio un conocimiento. En ese momento se combinan y resignifican sentidos discursivos que provienen de tres dimensiones. La primera dimensión comprende los discursos jurídicos, contenidos en las leyes y documentos escolares, en la segunda dimensión se encuentran los discursos, interpretaciones y representaciones sociales propias del cuerpo docente y la tercera dimensión comprende los discursos de los textos escolares que se ofrecen al alumnado.

Por su parte y atendiendo a los mensajes y sentidos contenidos en los libros escolares, Maingueneau expresa cómo los discursos contenidos en los libros de texto escolares poseen una carga ideológica, que se pone de manifiesto en la organización del propio discurso y en los ejemplos que se ofrecen como consolidación de la idea manifiesta. Es por eso que construye los conceptos que se presentan como definiciones concretas e inobjetables (citado en Tosi 2012).

El libro se convierte en la palabra autorizada que no se cuestiona dado que contiene el saber. El uso de definiciones y del tiempo verbal imperativo junto con la tendencia a reunir el aporte de profesionales del pasado hace que el discurso didáctico contenido en los libros de texto muestre a las voces que emiten el discurso como experimentadas, promoviendo el imaginario de que se comunica certeza y verdad a través de sus páginas. Resumiendo, entonces el libro se constituye como única verdad al ofrecer la credibilidad profesional y confiere al discurso la “*autoridad reconocida*” para el estudiantado (Hyland, 2000)

Los docentes seleccionan el texto escolar que ofrecen a su estudiantado, porque acuerda con “*las maneras o modos de decir*” (Tosi, 2015) más que por los contenidos específicos incluidos por el equipo que ostenta la autoría del texto y que, en definitiva, representan al “*mercado de discursos editoria*” y que, según Verón (1999) son discursos que se tornan homogéneos pues responden inevitablemente a las directivas del Ministerio de Educación, que en el caso de Argentina, esas directivas quedan plasmadas en los diseños curriculares y/o los corpus legislativos.

## **2.7 Del orden de las palabras**

Las palabras y los modos en que se las combina para generar oraciones, párrafos y páginas completas de información, son los vehículos por los cuales se transmiten ideas, sentidos y se forman, (re)forman y (trans)forman las personas.

En particular en este apartado se busca abordar cómo, los modos de combinación de las palabras que configuran los textos escolares, dan forma a los conceptos que nombran mediante la utilización de un metalenguaje particular (Orlandi, 2009), “*el discurso produce los efectos que nombra*” (Butler, 2012 b).

En palabras de Foucault “*el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse*” (2005).

Para este microanálisis se toman los aporte de la teoría de la enunciación de Ducrot quien plantea que la función del lenguaje no es representar la realidad, por lo tanto las oraciones como unidades de un todo discursivo, no representan la verdad como certeza única (citado en Tosi, 2012).

Los seres humanos somos contruidos por el lenguaje, son las palabras las que nos acercan y sitúan frente a la otredad y vamos construyendo las representaciones del mundo circundante y poco a poco nos convertimos en sujetos de discurso (García Negroni, 2018). Es la misma autora quien sostiene que la buena escritura es aquella que conserva la eficiencia del lenguaje y construye un discurso preciso, claro y legible.

Investigaciones abordadas dan cuenta que el discurso científico, que se presenta como objetivo, en realidad y a partir del uso de procedimientos metadiscursivos trata de ocultar el sujeto que los produce como recurso para que el objeto que nombra adquiera el mayor protagonismo, estos elementos se concretan en el uso de la voz pasiva, las nominalizaciones y la construcción impersonal “se”. También se identifican en esta línea, la inclusión de aposiciones, la acumulación de información en un mismo enunciado y la utilización de negaciones que sutilmente terminan siendo interpretadas como sutiles afirmaciones. (García Negroni, Mann y Hall 2005).

El problema radica en que en esa eficiencia del lenguaje no solo se implica que el estudiantado aprenda el conocimiento que se quiere transmitir, sino que con esa aparente neutralidad discursiva se transmite también el metalenguaje que invisibiliza los otros sentidos que los discursos contienen y que de manera osmótica e invisible colaboran en la transformación de las identidades dentro de las escuelas. Estos metamensajes discursivos son los que este trabajo, pretende desnaturalizar en clave de género, identificando lo que se ha dado en llamar redacción de sesgo generizada invisibilizante que a la vez que informa, forma y transforma subjetividades, ocultando otras existencias.

Entonces, el modo como se describan los hechos, el tono del relato, la justificación de ciertas situaciones de conflicto, las formas como se hable de las personas involucradas en situaciones o hechos y la importancia otorgada a ciertos temas constituyen en sí mismas las categorías con las que se

analizarán los discursos seleccionados (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Samaja, 1994).

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

La investigación de Orlandi aporta en el sentido de esta investigación, la autora define al discurso escolar como autoritario porque no permite el ida y vuelta entre los interlocutores, donde la docencia es la que ostenta el poder en esta relación y crea la sensación de que el agente del discurso fuera solo uno monopolizando la palabra, sus sentidos y procedencias, de esta manera se oculta el referente, mediante el uso de definiciones rígidas y el uso del verbo ser (2009).

## **2.8 Del Análisis Crítico del Discurso. Aportes de la Teoría**

Se toman los aportes de Norman Fairclough para incorporar a este trabajo la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD), donde esta metodología propone “*explorar sistemáticamente las relaciones a menudo opacas de causalidad y determinación*” entre las prácticas discursivas, sean estas eventos o textos y también las estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales y cómo en dichos procesos y relaciones surgen y se configuran las relaciones de poder (2008).

El ACD propone examinar al lenguaje como constituido socialmente y a la vez es socialmente constitutivo. Es por esto que el lenguaje es constitutivo de las identidades sociales, de las relaciones sociales y los sistemas de conocimientos y creencias (Fairclough, 2008).

Es en esta misma línea de pensamiento que Halliday hace la consideración de que el texto es una acción de carácter multifuncional donde el texto despliega su función ideológica, interpersonal y textual (Halliday 1978, 1985 citado en Fairclough, 2008). Este carácter constitutivo del lenguaje se presenta tanto en la reproducción social como en las formas más creativas. En

esos procesos creativos que escapan a la reproducción se ven las bases de lo que podemos dar en llamar resistencias.

El aporte que se pretende al utilizar el ACD es el de poder alcanzar, desde una interpretación social, histórica y crítica del lenguaje y los discursos, a la comprensión de cómo esos vínculos entre discurso, ideología y poder generalmente permanecen ocultos a las personas que intervienen en los procesos discursivos, esta visibilización es la que el autor señala como *manto de opacidad*. Fairclough si bien comparte con otros teóricos la definición de discursos en la que se incorporan el habla y la escritura, incluye también la interpretación sobre el uso de las imágenes, las fotografías y la comunicación no verbal (2008).

Para poder implementar el ACD el autor propone identificar en cada evento discursivo tres dimensiones, que permiten leer un evento social:

- el *texto*, oral o escrito
- la *práctica discursiva*, que implica la producción e interpretación de los dicho (textual u oral)
- como parte de una *práctica social*.

Al analizar la dimensión de la práctica discursiva, el Van Dijk propone abordarla desde una perspectiva política en la que se ponen en evidencia las relaciones de poder y dominación, donde la conexión entre, las otras dimensiones, *texto y práctica social* se encuentran mediadas justamente por los procesos de producción e interpretación (1999).

Al analizar el *texto* se aborda la forma y el contenido y cómo, ambos factores, imprimen una determinada forma de representar y atribuir significados al mundo y la experiencia, y además las formas sobre cómo se establecen, reproducen o negocian las identidades del público participante y las relaciones que se entablan entre ellos. Cuando se menciona la forma se aborda la estructura global, el cambio de turnos, el hablante, la gramática, el vocabulario Fairclough (2008).

Cuando se menciona el contenido no sólo se hace hincapié en lo presente y su análisis sino también en el cuestionamiento de lo ausente no como olvido casual sino como omisión intencionada.

## 2.9 Hermenéutica Crítica a la carta. De la importancia de su tratamiento en ámbitos escolares

*“Toda ciencia encierra un componente hermenéutico... Mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra”*

Hans-Georg Gadamer

La enseñanza de la hermenéutica dentro del ámbito escolar podría sentar las bases para el desarrollo de una lectura crítica estudiantil a partir de la que se reconozca e interprete el poder performativo de los textos (escritos o pronunciados) reconociendo que las palabras de ese personaje, que escribe o habla tienen poder para actuar en y sobre el mundo (Bourdieu, 2008).

Pero en este trabajo, al hablar de hermenéutica no se la cita en referencia al uso que le da el gramático cuyo propósito es estudiar y decodificar el lenguaje donde el público lector es sólo un espectador imparcial, sino que se la piensa a la hermenéutica desde su perspectiva crítica. En este escrito se utiliza esta técnica como una herramienta para comprender y analizar críticamente las relaciones humanas, particularmente las que se producen entre el texto, la docencia y el alumnado dentro de las instituciones educativas visibilizando la trama de significados en el proceso de comunicación.

Wilhelm Dilthey es quien nos habla de la hermenéutica como un método general de la comprensión, *“sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica; incluso, las operaciones mentales que producen el conocimiento del significado de los textos son las mismas que producen el conocimiento de cualquier otra realidad humana”* (Dilthey [1990] citado en Martínez Miguelez, 2002). Para Dilthey la hermenéutica puede ser aplicada también, a la interpretación del comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos.

## Conclusiones del capítulo

Que a la altura de los acontecimientos y realidades escolares buena parte de la docencia no reconozca la función performativa del lenguaje (ver análisis en capítulo 4) da cuentas de la difícil tarea de alcanzar la comprensión del concepto de identidad en transformación, a la vez de identificar cómo las prácticas y discursos actúan como dispositivos que a la vez que regulan, forman, y es en este formar que van dejando huellas en las subjetividades de las adolescencias existentes que habitan las escuelas.

Reconocer en el poder performativo del lenguaje la fuerza que posee al dar forma a los objetos que nombra podría abrir un importante precedente que genere el cambio que es indispensable en la educación por estos días.

Los discursos no presentan neutralidad alguna; aunque se pretenda tranquilizar a la audiencia a través del metalenguaje y de la polisemia contenida en el propio discurso.

En los textos escolares, con estos aspectos el autor-locutor logra producir el efecto de objetividad anulando las vacilaciones y ocultando las manifestaciones propias de la subjetividad de quien lo produce. Así el discurso pedagógico presenta un saber científico legítimo y que habilita un saber, "*más que informar o explicar, enseñar es inculcar el conocimiento legítimo*" (Orlandi, 2009). En palabras de Verret citado por Silvina Gvitz "*jamás se enseña al alumno los saberes, sino siempre sus sustitutos didácticos*" (2009).

La letra escrita de los discursos jurídicos encierran los sentidos de las personas que los producen, el Estado como hacedor de políticas públicas debe atender las necesidades y demandas de la ciudadanía en su totalidad.

*"Es necesario que el príncipe sepa que dispone, para defenderse, de dos recursos: la ley y la fuerza (...) nada honra tanto a un hombre recién elevado al dominio político como las nuevas instituciones por él ideadas, las cuales, si se basan en buenos fundamentos y llevan algo grande en sí mismas, le hacen digno de respeto y de admiración"* Nicolás Maquiavelo, El Príncipe<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> El príncipe Nicolas Maquiavelo. <https://www.cjpb.org.uy/wp-content/uploads/repositorio/serviciosAlAfiliado/librosDigitales/Maquiavelo-Principe.pdf>

## CAPITULO 3

### TEXTOS. DE LA INTERPRETACIÓN DE LO ESCRITO

#### 3.1 Textos como objetos culturales

Antes de abordar de lleno el análisis se considera conveniente acercarse al público lector de esta tesis, la definición de **texto escolar** que fue utilizada como base para el desarrollo del presente trabajo de investigación. Se toman los aportes realizados por los estudios de Johnsen para quien *“el libro de texto es aquel que fue escrito, diseñado y producido para su uso sistemático en los salones de clase”* (1993). La anterior definición es la que se espera sea interpretada cada vez que en este escrito se haga mención a los textos escolares y/o a los libros de texto escolar.

En este trabajo el texto escolar es interpretado también como un objeto cultural que en cada momento condensa las teorías y guía las prácticas pedagógicas. Ese texto escolar es además un *“objeto huella”* que marca página a página las adolescencias y juventudes, huellas que una vez apropiadas, se vuelven los cristales con los que leerán y actuarán el mundo que les toque habitar (Escolano Benito, 2006).

Por su parte la cultura hegemónica dominante es la que se transmite y legitima a través de los textos escolares, esa *“cultura moldea nuestras creencias. Percibimos la versión de la realidad que ella comunica (...) conceptos predefinidos que existen como incuestionables, imposibles de desafiar, nos son transmitidos a través de la cultura”* (Anzaldúa 2004).

El texto escolar es un dispositivo que como instrumento y herramienta de trabajo en la escuela ejerce su acción comunicativa también en el hogar, tal vez este doble efecto refuerce su gran poder performativo (Foucault, 1992; Butler, 1997). Este dispositivo está confeccionado por el mercado editorial quien se expresa a través del equipo autor-locutor que despliega en sus discursos la fuerza del lenguaje performativo, esas voces se ofrecen a las juventudes como palabra autorizada que legitima el conocimiento seleccionado

hegemónicamente y contribuyen al ocultamiento de otras culturas y voces que no aparecen en las páginas de los textos escolares.

### **3.2 Textos Escolares. Los modos de decir del Discurso Didáctico**

Si aceptamos que los discursos son prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan y que no se refieren sólo a objetos y que no identifican los objetos sino que los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención, es que la multiplicidad de discursos que habitan el ámbito escolar, se constituyen como objeto central de esta tesis (Foucault, 1992; 2008). En este apartado los discursos contenidos en los textos escolares se convierten en protagonistas.

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

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

Estudios como el de Tosi permiten identificar ciertas características que resultan de utilidad para la comprensión de los sentidos transmitidos por los discursos didácticos<sup>13</sup> que se ofrecen en los libros de textos escolares (2015).

El texto escolar se organiza teniendo en cuenta ciertas características propias de la tipología. Generalmente los textos escolares, y en particular los que se abordan en este trabajo, están escritos por un equipo de profesionales a los que, a partir de aquí, se los denomina “*equipo autor-locutor*” (Tosi, 2012).

---

<sup>13</sup>Se recuerda que a los fines prácticos de esta tesis y para diferenciar entre textos escolares y leyes y normativas, es que todo discurso relacionado con las normativas oficiales sean leyes o documentos curriculares se las denominará “*discurso jurídico*”, reservando la denominación de “*discurso didáctico*” para hacer referencia a los textos y manuales escolares

Al comenzar la lectura de cualquier texto escolar se observa como primer elemento característico que se reserva un espacio para comunicar el saber disciplinar del que generalmente no se incluye la fuente legitimando de esta manera, el carácter de verdad que se expresa, confiriendo a ese saber un carácter objetivo. Asimismo si el equipo autor–locutor utiliza notas al pie o una tipografía secundaria, estas características contribuyen a generar en el público lector una relación particular con el saber, confiriendo menor relevancia al tema. También se observa en la organización del texto que el equipo autor-lector presenta información dentro de recuadros o apartados que están a los lados de la información central y en muchos casos con tipografía de menor tamaño, transmiten menor jerarquía a la temática allí contenida.

Además, el equipo autor-locutor utiliza generalmente la primera persona del plural, el nosotros inclusivo (García Negroni, 2008), esta modalidad denominada condescendiente, genera que el estudiantado vea reducida la asimetría consiguiendo que se genere un imaginario de colaboración en el proceso de aprendizaje. Gili Gaya, menciona que este efecto se denomina “*discordancia deliberada*” generando en el estudiantado el imaginario de colaboración del equipo autor-locutor (1976).

Otro de los modos de decir del discurso didáctico está dado por el uso de comillas, letra cursiva o en negrita que refieren a la importancia que el equipo autor-lector le atribuyen al mensaje contenido. En este tipo de referencia se pueden presentar dos situaciones antagónicas, una en la que el equipo autor-locutor sí está de acuerdo con lo expresado por ese mensaje que se representa encerrado por un formato especial y otros caso, los apartados manifiestan que el sentido de las palabras es equivoco. La intención de indicar al estudiantado cuáles son los significados relevantes se despliega como imposición del saber y facilitamiento cognitivo (Tosi, 2012, 2015).

También, el uso de metáforas presenta una doble función, por un lado el sentido metafórico se constituye como instrumento facilitador para la transmisión de conocimiento y por otro, se utiliza como mecanismo de conceptualización en el campo de la creación y la comunicación de la ciencia. (Fox Keller, 2000 y Ciapuscio, 2003, citado en Tosi 2015). Es de esta manera como la metáfora es un ejemplo de lenguaje performativo que permite que por

un lado se conceptualicen fenómenos abstractos, y por otro, y a raíz de su potencialidad metacognitiva lo asista en la construcción de nuevos conceptos (op. cit).

Es común observar en la dinámica escolar que el cuerpo docente utiliza estos términos, que se encuentran en una tipografía diferente, para centrar sus actividades y sus interrogantes. De esta manera los términos funcionan como pistas de lectura que conduce al estudiantado hacia la respuesta correcta sin tener que poner en juego procesos de reflexión, comprensión y análisis textual.

Estos modos de decir explicados en los párrafos precedentes son formas que utiliza el equipo autor-locutor para simplificar la apropiación del contenido expresado en el discurso didáctico por parte del estudiantado. En esta simplificación el equipo autor-locutor también busca minimizar los conflictos o posibles contradicciones, disminuyendo las voces de los discursos ajenos de los que se sirve.

### **3.3 Un poco de historia**

La lectura, además de una práctica que concierne la comprensión de textos es en sí misma una experiencia. “*Experiencia que permite transformar mis propias palabras, mi propio lenguaje, mis propios pensamientos, mis propia sensibilidad*” (Larrosa, 2011).

Es a mediados del siglo XX, cuando los alcances de educación formal y los adelantos tecnológicos dieron lugar al surgimiento del libro de texto escolar por materia y por nivel en relación a los contenidos de los documentos curriculares. Esto permitió que el cuerpo docente organizara secuencial y temporalmente sus clases en función del texto que también comenzó a incluir un listado de actividades sugeridas por el equipo autor-locutor y que se encontraban relacionadas con el método de enseñanza de la época.

En la actualidad se conserva esta lógica en la que el texto se encuentra organizado en capítulos o unidades que guardan relación con el diseño

curricular vigente y cuenta con actividades para que el estudiantado realice, guiando en muchos casos la labor docente que cede su autonomía al mercado editorial. Estas actividades permiten a partir de la utilización de procedimientos estandarizados estructurar los saberes escolares y poner en marcha lo que Gvirtz denomina “*sistema de gestión y control administrativo-escolar*” (1999).

En otras palabras, desde esta época los textos escolares “*disponen de una escena propia, particular y distinta de la de los libros escolares anteriores - catecismo y enciclopedia— y, por ende, se conforman como un género específico*” (Tosi, 2012).

En línea similar a lo expuesto anteriormente se toman los aportes de Parcerisa Aran, que expresa que los libros de texto han ido cambiando a lo largo de la historia, que en la actualidad se trata de un libro, que en un número determinado de páginas, desarrolla el contenido de una disciplina determinada, distribuyendo los contenidos en unidades o secciones y cuya principal función es que el cuerpo docente presente los contenidos al estudiantado y este comprenda el conocimiento mediante la lectura y la realización de las actividades que el texto contiene (1995). Bertoni, agrega a las definiciones anteriores que además, un libro de textos, es un conjunto de enunciados lingüísticos y representaciones gráficas, también contienen signos icónicos, referidos a una determinada disciplina (citado en Cruder, 2005) y que responden a las demandas y deseos de un determinado momento socio-histórico.

Recuperando lo expresado en párrafos anteriores, el texto escolar surge entre las décadas del '30 y '60 del siglo pasado como material de enseñanza dentro de la expansión de la escuela secundaria que se llevaba a cabo en nuestro país por ese entonces.

Los discursos de estos materiales permanecen estables hasta la vuelta a la vida democrática en 1983, además, la llegada del proceso de globalización a nivel mundial genera otra lógica en la producción de los textos escolares. Cada coyuntura histórico-política configuró un modelo discursivo específico, pasando en los comienzos por una matriz academista hasta aproximadamente 1983 momento en que la importancia de los medios de comunicación y los avances de la tecnología cambiaban el eje de los discursos. A esta situación se

sumó el alejamiento de la intervención estatal que dejó las decisiones, en torno a los sentidos de los textos escolares, en manos del mercado editorial, eso será analizado en el apartado 3.8.

### **3.4 Breve referencia al proyecto MANES**

Con el fin de realizar una investigación sobre los manuales escolares es que en 1992 se puso en marcha un proyecto interuniversitario que involucró a varios países de habla hispana y que se dio en llamar MANES, sigla que surge de las palabras Manuales Escolares. En el proyecto intervinieron varias universidades latinoamericanas que mostraron su interés por la temática, la Universidad de Cuyo (Argentina), La Universidad de Antioquía (Colombia) y la Universidad Nacional Autónoma de México. Para impulsar los vínculos en América Latina, el proyecto MANES organizó en Madrid, en septiembre de 1996, un seminario que reunió a participantes de seis países bajo el título “Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo” (Ossenbach, 2000). oss

Luego de ese congreso se sumaron las Universidades de Comahue, La Pampa, Luján y del Nordeste de Argentina y la Universidad de Montevideo de Uruguay. Un segundo encuentro realizado en la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) sumó las adhesiones de las universidades de La Plata y de Buenos Aires de Argentina, Pedagógica de Bogotá (Colombia), Católica de Sao Paulo (Brasil) y de la Pontificia Universidad Católica de Quito, Ecuador. De cada una de las universidades resultaron diversas líneas de investigación que orientaron el abordaje de nuevas temáticas y trazaron nuevos rumbos en el área de la investigación educativa.

Una de las investigaciones que en Argentina se han desprendido de este proyecto es de utilidad en esta tesis y sirve como aporte para comprender cómo en nuestro país, el rol del Estado en la selección y control del contenido de los textos escolares fue desplazado hacia el mercado editorial hasta desvanecer con la recuperación de la democracia en 1983 (Narodowsky y Manolakis, 2001).

### 3.5 Del sentido de lo escrito. Experiencia en construcción

*“Tengo la sensación de que si no leyera – si no leyera tantos libros, tantos mundos, tanta tierra, tantos rostros, tantas vidas – lloraría, amaría, pensaría, percibiría y reiría de otro modo”.*

Carlos Skliar, (2017)

El análisis de los libros escolares se constituye en una valiosa herramienta que nos acerca a la comprensión de la enredada trama de discursos y (re)interpretaciones que se juegan al interior de las instituciones educativas. Cabe destacar que muchas veces los libros de textos escolares que se ponen al alcance de estudiantes toman un rol protagónico, como material de estudio, en el acceso de las juventudes a la cultura escrita especializada y a la construcción de sus propios discursos, con los que fundamentan sus argumentos.

Desde el presente apartado se busca visibilizar cómo la letra escrita y las imágenes contenidas en los textos contribuyen a construir sentidos. El aporte teórico que aquí se despliega se constituye en fuente de argumento para la comprensión de cómo los textos escolares de la asignatura Salud y Adolescencia que se dicta en cuarto año de la escuela media son constructores de sentido, en la medida que el equipo autor-locutor entrega información, en muchos casos errónea y estereotipada, sobre géneros y sexualidades. Información que cada estudiante interpreta y resignifica mientras forma y transforma su identidad al calor de la escuela.

Numerosos estudios (Gvirtz, 1999; Orlandi 2009) dan cuenta de cómo el discurso pedagógico se presenta en las aulas como autoritario, lejos de la mirada romántica que lo interpreta como una mera expresión de conocimiento. Conocimiento que a su vez es ofrecido como válido, relevante y necesario para un determinado contexto socio-histórico; en conclusión el conocimiento hegemónico que invisibiliza otros saberes, otras otredades y otros sentidos.

De cara a la interpretación del contenido incluido en los textos escolares toma especial relevancia el aporte de las investigaciones de Chopin quien hace

una afirmación contundente al decir que los libros de textos escolares representan a la sociedad que los produce (Chopin citado en Tosi, 2012).

Otro aporte hacia la comprensión de cómo los sentidos que subyacen a los contenidos volcados dentro de los textos escolares son aprehendidos por el estudiantado, es el realizado por los trabajos de Ossenbach y Somoza Rodríguez (2001) que dan en llamar a los textos escolares “*vulgata escolar*” que se interpreta como dispositivos curriculares por medio de los cuales se vehiculizan los conocimientos que la institución debe transmitir y a modo de imagen verdadera de la realidad; inoculan estereotipos, valores, actitudes, e ideologías que se condensan en verdaderas bitácoras interpretativas con las que las juventudes analizan y habitan realidades escolares compartidas.

Para acercarnos a la comprensión de la escritura de los textos y de cómo los mismos son apre(he)ndidos es que se toman los aportes de Maingueneau, que nos presenta la “*situación de comunicación*” donde plantea la competencia de diversos factores que se superponen y dificultan la comprensión del fenómeno comunicativo, es por eso que las formas como imbrican el contexto, la situación de discurso, y la escena de enunciación toman un rol central en cómo se produce la apropiación del conocimiento por parte del público lector adolescente (2004).

Para este autor la situación de comunicación implica como primera medida, una finalidad, este aspecto hace que el destinatario se comporte de acuerdo al género discursivo al que se enfrenta. En nuestro caso la función del libro de texto es que el estudiantado tenga los conocimientos, considerados válidos para el momento socio-histórico, a su alcance.

También es necesario prestar atención a cómo la palabra se transmite de participante en participante, Maingueneau indica que debe prestarse atención a lo que da en llamar *estatus de participación*, que no es otra cosa que la relación entre los participante entre sí; y menciona que de no existir esta relación, la comunicación no podría llevarse a cabo. En el caso que esta investigación aborda, los participantes presentes en el intercambio comunicacional son, el estudiantado, el equipo de autor-locutor que se presenta a través de su objeto cultural, el libro, y el cuerpo docente. Este equipo docente es el que se espera que guíe y oficie como mediador entre el

libro y el estudiantado y entre el estudiantado entre sí, para que la letra escrita sea reflexionada y comprendida. Para ello, esa mediación debe ser vehiculizada por un proceso hermenéutico crítico y no por la mera memorización de lo escrito como si fuera el catecismo a recitar.

En el proceso de interpretación del texto adquieren relevancia, la forma de redacción, cómo se presentan los contenidos, la tipografía utilizada, las imágenes o gráficos que acompañan la letra escrita ya que todos esos aspectos son seleccionados por el equipo autor-locutor que responde a los intereses del mercado editorial, quien busca que su producto sea el más elegido aumentando sus ganancias. Estos intereses económicos se ajustan en función del público lector cautivo en las escuelas, atendiendo a su edad, el curso escolar al que asiste y los saberes previos, entre otros factores. A esto es lo que Maingueneau (2004) denomina como el modo de existencia del discurso que en nuestro caso, es el formato libro impreso por el mercado editorial y masificable que sería lo que el autor citado denomina, plan de texto.

Asimismo un aspecto importante se funda sobre la dimensión temporal en la que el discurso se asienta. En nuestro caso el libro de texto se presenta como ese discurso que puede ser leído en una cantidad indeterminada de sesiones de lectura, incluso ejerce un doble efecto al acompañar al estudiantado a su domicilio donde es utilizado para estudiar para las evaluaciones y también para realizar las actividades, que muchas veces son las que el propio libro ofrece.

Por último, en este denso proceso de interpretación de lo escrito y pronunciado se ponen en juego los sentidos que otras locuciones imprimen, y que si bien no son todos objeto de estudio de este trabajo, por ello no dejan de estar presentes; entre ellos los discursos jurídicos, pedagógicos, familiares, gremiales, sociales, de los medios de comunicación, sólo por nombrar algunos.

### 3.6 Interpretando textos

Para analizar el contenido de los discursos que componen los textos escolares nos apoyamos sobre dos nociones centrales, por un lado las *situaciones de comunicación* y por otro, la *escena de enunciación* (Maingueneau, 2004).

Según Maingueneau la *situación de comunicación* está relacionada con factores externos al discurso y que a continuación detallamos brevemente. Uno de los elementos a los que el autor hace referencia es el “*estatus de los participantes*”. En el caso del libro de texto se presentan dos destinatarios, por un lado el estudiante que es el destinatario directo y por el otro el docente que sería el destinatario indirecto, que es el experto. Como algunas partes del libro están dirigidas a la docencia como es el caso del prólogo, los proyectos, las actividades del cierre de capítulos, entre otras, es en estos casos en los que el destinatario indirecto se transforma en directo, caracterizando la situación de comunicación.

Otro elemento de la situación de comunicación que menciona Maingueneau comprende a las “*circunstancias para que el discurso logre su objetivo*”, en nuestro caso de investigación contempla que los libros de texto deben estar sujetos a los contenidos curriculares. También resulta oportuno que los miembros del equipo autor-lector sean recocidos así la distribución y aceptación del texto será más sencilla y se verá legitimada. Es por ello que varios de los textos ofrecen en su interior un detalle del recorrido académico y de los títulos obtenidos por de los miembros del equipo autor-locutor.

El “*medio y la inscripción temporal*” son los elementos discursivos que hacen referencia a si el discurso se transmite oralmente o en formato papel como es el caso que aquí se analiza. Algunos textos escolares han incorporado materiales en DVD que se adjuntan a las tapas de los libros, tal y como es el caso de uno de los textos que aquí se analizan. La editorial en una nueva edición solo cambio el diseño de la tapa y agregó un DVD, adjunto a su contratapa para simular un avance tecnológico dado que el contenido del texto es exactamente igual. En relación a la cuestión de la temporalidad, los textos escolares disciplinares están pensados para la duración del año escolar dado que se ajustan a los lineamientos curriculares del año para el que se diseñan.

Esta temporalidad no se relaciona con el ciclo lectivo, esto quiere decir que una edición por ejemplo del 2012, como es el caso de uno de los textos analizados en esta tesis, sigue siendo utilizado hasta hoy.

El “*tipo de lengua*” que se usa en el texto es otro de los elementos a los que hacía referencia Maingueneau y que conforman la situación de comunicación. Si bien en los textos se utiliza el español es muy común observar como el equipo autor-lector utiliza el voceo identificado como rioplatense, esta forma gramatical de tuteo y la utilización del ustedes o del nosotros, como forma pronominal presenta el lenguaje con un formato coloquial.

Por último nos enfrentamos al “*plan u organización del texto*” aquí se hace referencia al formato que en el caso de esta investigación es un libro de una asignatura específica, dividido en capítulos o unidades que presentan teoría y actividades con el objetivo de transmitir conocimientos seleccionados ad hoc y actividades destinadas para comprobar si se ha aprendido lo esperado.

Por otro lado la escena de enunciación, para Maingueneau, es la huella que el discurso deja cuando entra en escena, que se da en el acto mismo de apre(h)ender el discurso, en nuestro caso de investigación; la apropiación del sentido de letra escrita. Dicho esto parecería que podríamos definir la escena de enunciación como el acto de aprendizaje en sí mismo, en su lugar Maingueneau sugiere, que sea abordado y desagregado en tres dimensiones o escenas que se juegan en planos complementarios: la escena englobante; la escena genérica y la escenografía (2004).

La escena englobante es la que se corresponde con el tipo de discurso, en este trabajo se pone de manifiesto cuando el estudiantado se ubica frente a los textos escolares de la asignatura Saludo y Adolescencia. En otras palabras, se debe poder establecer la escena englobante en la que hay que ubicarse para interpretar lo recibido, para determinar de qué modo el público lector es interpelado por ese texto didáctico, esta característica es la que define el estatus de los participantes en un cierto espacio, que desde la lingüística se define como, pragmático. El estudiantado si bien no se encuentra con el equipo autor-locutor, se enfrenta a su discurso que reconoce como perteneciente al

ámbito científico y que es entregado por él como palabra autorizada que constituye un género discursivo particular, constituyendo la escena genérica. Estas dos escenas, la “englobante” y la “genérica”, son definidas por Maingueneau, como marco escénico del texto dentro del cual el texto se manifiesta como pragmáticamente adecuado.

Para explicar la escenografía se considera relevante tomar un ejemplo, que puede encontrarse en numerosas oportunidades en los libros que esta tesis analiza. En varias oportunidades en el que se abordan temas disciplinares, el equipo autor-locutor modifica la escenografía. Esto se produce cuando el tema a desarrollar se presenta como una historia de la que participan dos o más personajes que viven una situación determinada, esta “escenografía” tiene como efecto ‘desplazar’ el marco escénico a un segundo plano. Maingueneau hace referencia a que este tipo de estrategia se utiliza cuando se quiere captar la adhesión de un público en principio reticente o indiferente, característica presente en el público adolescente (2018).

En este caso la escenografía de la historia ‘se impone’ como regla de juego desde el inicio de la lectura, pero al mismo tiempo el relato legitima la escenografía haciendo que el lector acepte el rol que se le asigna en dicho escenario. De esta manera el discurso, se convierte en una espiral de sentido que busca convencer instituyendo la escena de enunciación que lo legitima. Resumiendo, la escenografía resulta así, simultáneamente, aquello de donde el discurso proviene y aquello que el mismo discurso constituye (op.cit.). En palabras foucaultianas la escenografía actúa como micro-dispositivo de regulación, dentro del gran dispositivo del texto en sí mismo, que da forma a los cuerpos que controla.

### **3.7 Unidades didácticas. Unidades de sentido**

En los comienzos, siglo XV, los libros presentaban los contenidos como una suerte de diálogo promovido por la presencia de preguntas y respuestas entre docentes y estudiantes conformando de esta manera la escena genérica. Con el correr del tiempo, siglo XIX, la lógica enciclopedista dio como resultado

una escena con largos textos explicativos y fue recién a mediados del siguiente siglo que el método propuso la segmentación de los contenidos en unidades didácticas, bloques o capítulos, momento en que los libros de texto toman el formato que hoy se conoce (Cucuzza y Pineau, 2002; Carbone, 2003).

Así nace el libro de texto, como dispositivo pedagógico con una escena genérica propia. Es a partir de la década del '60 del siglo XX, que aparece el texto escolar por asignatura y por nivel, como es el caso de los textos de Salud y Adolescencia que se toman como unidades de análisis. Estos textos se presentan por bloques, unidades o capítulos en los que se incluyen fragmentos textuales, imágenes y actividades que determinan una escena genérica determinada y que se impone como dispositivo discursivo eficaz y particular que materializa las políticas educativas y sentidos de la época.

Con esta lógica de presentación, los contenidos incluidos en los textos escolares son los recibidos por el estudiantado como legítimos, donde los textos explicativos acercan ese conocimiento presentado como "verdadero" y los cuestionarios y actividades son una herramienta que permite comprobar la adquisición del mismo.

Es a partir de las características que componen la escena genérica de los textos escolares que puede identificarse una doble vigilancia ejercida por el sistema de gestión escolar que buscando imprimir control y homogenización, no sólo regula la actividad y modos de aprendizaje de estudiantes sino la práctica docente (Gvirtz, 1999).

Otra característica del tipo paratextual permite identificar que la tipografía seleccionada marca el grado de importancia que se espera que sea percibido por estudiantes. El bloque principal, generalmente ubicado en el centro, presenta una tipografía mayor y a los lados y en recuadros con letras de menor tamaño se incluyen conocimientos que se espera sean percibidos como de menor jerarquía.

Pero como se intentará demostrar a lo largo del presente escrito, en muchas oportunidades en los recuadros que acompañan el texto central la información que se ofrece reviste un carácter de complejidad mayor que el del texto central y que al presentar este grado de dificultad expresado sería conveniente, a los fines de guiar la reflexión del estudiantado, que el cuerpo docente prestara especial atención a estos espacios de sentido.

En palabras de Somoza Rodríguez y Ossenbach, el saber presentado de esta manera y con este formato hace que el público lector, en este caso las adolescencias perciban la adquisición del conocimiento como el resultado de un camino por el que se avanza en línea recta, con origen en conocimientos simples y horizonte hacia lo complejo (2001). En palabras de Bourdieu todo esto tiende a mostrar que *“el lector está enfrentado a un texto ya codificado y que su lectura estará orientada inconscientemente”* (2010)

### **3.8 Legislación en torno al libro de textos. Discursos jurídicos**

Desde sus comienzos, el sistema educativo argentino, contó con la presencia del Estado que fue quién, como ente regulador, buscó condensar y ordenar las distintas experiencias escolares. En palabras de Puiggrós, este proceso de estatalización logró encausar los esfuerzos de las distintas corporaciones, religiosas y laicas, sentando las bases de una sólida política de Estado (1995). Esta matriz estatal permitió que la intervención oficial en el sistema educativo fuera casi monopólica (Narodowski y Manolakis, 2001), donde toda la responsabilidad estaba en manos del Estado con una curiosa particularidad, este poder absoluto del Estado no estaba sostenido por un sólido corpus legislativo.

Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la única normativa vigente era la Ley 1420 de Educación Común, sancionada en 1884 y que sólo hacía referencia explícita al nivel primario. Narodowski y Manolakis mencionan que la promesa implícita en esa primera normativa *“consistía en brindar educación pública de calidad al alcance de todos los habitantes de la Argentina y lograr, por medio de la educación escolar, un mejoramiento de las condiciones de vida de cada uno de los argentinos ricos y pobres, nativos o inmigrantes, hombres y mujeres”*. En ese contexto el conocimiento era visto como un bien que debía estar al alcance de todas las personas y no de unas pocas como había sido hasta ese momento. Según esta premisa toda la

ciudadanía tenía las mismas oportunidades de alcanzar el conocimiento, y el recorrido dependería del esfuerzo que cada estudiante pusiera.

La ley 1420 de Educación Común, en su artículo 57 (inc. 15) hacía referencia a los libros escolares diciendo que el Estado era quien tenía que *“prescribir y adoptar los libros de textos más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menos a dos años”*, esto era posible porque la primera normativa contempló la creación del Consejo Nacional de Educación y este a su vez, dispuso la creación de una Comisión Didáctica que sería la encargada de evaluar la oferta de textos escolares.

Los criterios por lo que se aprobaban o desechaban los libros de texto respondían a cuestiones y criterios pedagógicos y culturales personales de los miembros que componían la comisión. Según los datos aportados por Narodowski y Manolakis (2001) hacia fines de la década del '30, el Consejo Nacional de Educación encomendó a la Comisión Didáctica un estudio sobre los textos escolares porque suponían que podían incluirse en ellos, mensajes amenazantes para la sociedad, y que frente a la creciente oferta de discursos podría verse afectada poniendo en riesgo la pretendida homogenización de la población que se esperaba que el paso por la escuela lograra.

Por ese entonces la escuela pública se presentaba como igualadora ante las diferentes culturas llegadas al país gracias a la oleada migratoria europea. El Estado en esos tiempos veía con preocupación el avance, entre otros, del flagelo anarquista.

En este contexto, es que el libro de textos se presenta como un dispositivo de carácter central en la construcción de la identidad nacional (Narodowski y Manolakis, 2001). Con el objetivo de mejorar la conformación de un ideal de argentinidad identitario fue que el Consejo Nacional ordena a la comisión una serie de estudios sobre el impacto que los textos ejercían en la infancia. Como resultado de esas consultas se ponen en marcha mecanismos de regulación (cartillas patrióticas, regulaciones didáctico-pedagógicas, formato, métodos de enseñanza y guías metodológicas) que se mantendrían hasta 1983, año en que se recuperara la vida democrática y donde el rol del

Estado, en función de la regulación de los textos escolares, cambiaría rotundamente.

Durante el período en el que la Argentina estuvo en manos de gobiernos militares (1976-1983) se acentuaron los controles y regulaciones sobre los textos escolares, no sólo a través de indicaciones precisas de redacción, sino mediante la quema de ejemplares que eran considerados subversivos por las autoridades del Proceso de Reorganización Nacional como se dieran en llamar las propias fuerzas Militares. Además comenzaron a circular listas negras de libros, confeccionadas por la Comisión Permanente de Textos y Literatura Infantil, que censuraban la publicación y distribución de algunos materiales escolares.

Con la llegada de la democracia en 1983 y para dejar una muestra contundente de que la represión sufrida en el período totalitario no formaba parte del ideario democrático del nuevo gobierno, se puso en marcha un proceso de desregulación de los textos escolares transfiriendo la responsabilidad a manos del mercado editorial. El Estado se retira así del “control ideológico” de las infancias y juventudes (Narodowski y Manolakis, 2001).

Este cambio de rol también trajo aparejado la inclusión del Estado en el mercado, comprando grandes cantidades de textos a las editoriales y entregándolos a las instituciones con menos recursos, legitimando indirectamente los discursos contenidos en ellos. De esta manera la selección de saberes quedó en manos de las editoriales que en función de las demandas del mercado decidirían los saberes, valores y competencias que debían incorporarse en los textos escolares.

Este corrimiento del Estado en cuanto a la regulación y el control de los contenidos, los discursos, los valores y estereotipos que se inscriben en los textos escolares, persiste en estos días y, la pregunta por la necesidad de una intervención estatal permanece flotando.

### 3.9 Cuando las imágenes hablan. ¿Qué sentidos transmiten?

*“Lila no se cansa de mirar los dibujos llenos de detalles y colores brillantes. (...) Lila ya ha mirado muchas veces al chico de la lectura que sale de su casa y va a la escuela, pero por más que mira no puede acordarse de lo que dicen las palabras”.*

Sylvia Iparraguirre. Lila y las luces (citado e Tosi, 2012)

El libro de texto escolar conformado por la letra escrita y las imágenes que lo acompañan constituyen un dispositivo discursivo didáctico cargado de sentidos que ofrecido a un público lector lego, es adoptado y recibido como mero vehículo de conocimientos. Además se instala como herramienta de lo oculto en los salones de clase, al permitir la interpretación y fijación de cuestiones simbólicas y estéticas que exceden al contenido mismo que la letra escrita comunica, es por esto que *“los contenidos del mensaje escrito corren el riesgo de ejercer efectos de persuasión clandestina, lo que a su vez corre el riesgo de pasar inadvertido”* (Bourdieu, 2010).

Al pensar en las primeras referencias sobre las imágenes en los libros de texto escolar, corresponde citar a Juan Amos Comenio que fue quien incluyó, en su *Orbis Pictus* en 1658, grabados que ilustraban la relación de la enseñanza de la lengua materna y del latín. Este texto se constituye como notable antecedente en lo referente a la utilización de la imagen y su rol en la enseñanza.

Si bien es en el siglo XX durante década del '60, cuando los libros de texto secundario comenzaron su auge, las imágenes incluidas en ellos, eran más bien con fines decorativos y poco a poco fueron cambiando su sentido. En las décadas siguientes y hasta la actualidad las imágenes no se incluyen de manera ingenua y aislada en los textos escolares, sino que cobran un sentido particular en conjunción con la letra escrita, que como palabra autorizada acompaña las imágenes de los textos escolares (Metz, 1972, Benito Escolano, 1997 y Cruder, 2005).

Inés Dussel identifica a la cultura visual, no como un simple conjunto de imágenes que se comparten a través de diversos soportes sino como un

discurso visual que construye posiciones, y que está inmerso en prácticas sociales institucionalizadas que otorgan el “*derecho de mirada*”. Entre esas instituciones la escuela, entre otras, es la que atribuye valores a los campos visuales determinando que es lo visible y lo invisible, que es lo bello y lo feo (2009).

Diversos análisis epistemológicos dan cuenta de cómo la historia del conocimiento se secuencia teniendo en cuenta el surgimiento de la distribución de la imagen. Esta información se incluye para recuperar la importancia que la imagen ha conferido a la transmisión del conocimiento mismo. Pierre Lévy, al secuenciar la historia del conocimiento identifica tres etapas: la oralidad, la escritura y la cibercultura, es en esta última donde la iconografía toma relevancia. Para Régis Débray las etapas son: la escritura, la imprenta, y el audiovisual en el que además incluye la esfera mediática; para este autor las dos últimas etapas están marcadas por la presencia de imágenes. Por su parte en las investigaciones de Mark Poster se identifican las etapas de la comunicación cara a cara, los intercambios por medio de escritos y los intercambios a través de los medios electrónicos y para Raffaele Simone son: la escritura, la imprenta y lo audiovisual los elementos que permiten establecer la clasificación, también para este autores las últimas dos etapas contempla a las imágenes como recursos iconográficos cargados de sentido (Lamarca Lapuente, 2018).

Sea de forma directa o indirecta, en todas las investigaciones citadas las imágenes son interpretadas como impacto sensorial que transmiten información y sentidos desde hace varios siglos.

Las imágenes que se incluyen en los textos escolares como así también las que las adolescencias comparten a través de las pantallas, son portadoras de sentido y contribuyen a la creación del cuerpo “*las nuevas tecnologías no solo producen nuevas subjetividades, sino que también producen nuevas carnes, nuevos cuerpos*” (Ramos, 2018).

En este trabajo se identifica a la imagen como un producto histórico social que se constituye en elemento discursivo que junto con la letra escrita del libro de texto escolar operan como dispositivo didáctico, que aporta conocimientos y genera efectos en el público lector, que en el caso que se

analiza en este trabajo, ese público lector está formado por las adolescencias y juventudes, otras.

Resulta relevantes los aportes de Simone (2001) que manifiesta que la visión natural (menos estructurada) que ofrece una imagen, prevalece sobre la visión alfabética (más estructurada) de la letra escrita, cambiando la jerarquía de los sentidos y aumentando por consiguiente el valor de la imagen, dando origen a una nueva forma de elaborar y resignificar la información.

En el presente trabajo de investigación, el análisis de las imágenes no se produce de manera aislada sino en contexto con la letra escrita; por lo tanto las imágenes, cuadros y gráficos de los textos que se constituyen en objeto de análisis de la presente tesis, serán abordados en estrecha relación con la información brindada que en palabras de Maingueneau conforman la escena genérica.

La lectura que se hace sobre las imágenes busca develar la relación de los elementos gráficos con la reproducción histórica de ciertos estereotipos de géneros y prejuicios sociales que recaen sobre el rol de varones y mujeres en la sociedad. En palabras de Teobaldo y García, las imágenes que ilustran los textos condensan o concentran el mensaje del texto escrito y también refuerzan desde su connotación la dimensión ideológica del equipo autor-lector (citados en Cruder, 2005).

Hacia los años '80, en Argentina, las nuevas propuestas editoriales que se vieron materializadas en los libros de texto del nivel secundario, presentaron como principal estrategia discursiva un gran despliegue escenográfico configurado sobre la base de tres componentes el ideológico, el pedagógico y el económico (Tosi, 2012). Desde el componente ideológico se buscó satisfacer las demandas de la sociedad que recuperaba la democracia como forma de gobierno, dejando atrás el período marcado por la hiperregulación de los materiales que impusiera el gobierno de facto (Narodowsky, y Manolakis, 2001).

Las editoriales buscaron así captar al mercado comprador ajustándose a los documentos curriculares vigentes, los que en ese momento otorgaban menor jerarquía a los conceptos dirigiendo la mirada sobre las competencias. En esos tiempo los documentos curriculares, denominados Contenidos Básicos Comunes más conocidos por la sigla (CBC), incluyeron los conocimientos

procedimentales que se vieron representados con la inclusión de actividades y los contenidos actitudinales que de manera transversal hicieron foco en los valores que una sociedad democrática debía cultivar.

Desde fines de la década de los '90 se fueron incorporando en el diagrama de los textos, referencias a los medios de comunicación incorporando como sugerencias didácticas nuevos géneros discursivos provenientes de los medios de comunicación (TV, Cine, Radio, etc.). Es recién a partir del comienzo del nuevo siglo, que se incluye el uso de las nuevas tecnologías incorporando referencias a blogs y páginas de internet. De esta manera las editoriales presentaron innovaciones y cambios que dieron como resultado la flexibilidad de la estructura genérica que se presentó como más fragmentada, en la que al texto central se lo acompaña por gráficos, cuadros de texto y tablas (Ossenbach y Rodríguez Somoza, 2003).

La nueva organización de los textos escolares en la que se incluyeron otros géneros discursivos modificaron significativamente la escenografía tornándola novedosa y produciendo un desplazamiento discursivo de la escena englobante (Maingueneau, 2004).

En palabras de Valeria Abusamra que investiga las representaciones mentales que se producen a partir de los textos, la imagen, está regida por una lógica espacial, que prioriza el tratamiento simultáneo y holístico de la información, esto es lo que permite que se configuren los significados. (2010). En la era de la imagen y para poder competir con los medios de comunicación, los textos escolares han tenido que hacerse visualmente atractivos, *“el color y las técnicas de reproducción de la ilustración constituyen, por una parte, argumentos de mercado, que permiten al material impreso competir con los productos de la comunicación audiovisual, principalmente en algunas franjas, como los productos destinados al público infantil”* (Alvarado, 1994).

Para continuar con el análisis de las imágenes se hace referencia a que en los libros que se abordan en este trabajo en ocasiones de incluir los contenidos relacionados con la biología, el equipo autor-locutor introduce imágenes y gráficos de partes del cuerpo. Tal es el caso de los sistemas relacionados con la reproducción, sean de varones o de mujeres, se observa sólo representaciones parciales del cuerpo, con órganos separados, especialmente genitales y presentados con el nombre de aparatos, como si

fuéramos, parafraseando a Donna Haraway, *un híbrido de máquina y organismo* (1991).

En los libros de texto generalmente se incluyen dibujos y fotografías siendo estas últimas las que alcanzan mayor grado de credibilidad por su valor documental, lo que le confiere la condición de verdad.

### 3.10 Elementos paratextuales

*“Antes de ser un texto, el libro es, para el lector, una cubierta, un título, una puesta en página, una división en párrafos y en capítulos, una sucesión de subtítulos eventualmente jerarquizados, una tabla de materias, un índice, etc., y, desde luego, un conjunto de letras separadas por blancos. En síntesis, un libro es ante todo un proceso multiforme de espacialización del mensaje que se propone a la actividad de sus lectores.”*

(Hébrard, [1983] citado en Alvarado, 1994)

Como ya se mencionara el libro de textos escolar busca incluir los contenidos que un momento histórico considera verdaderos. Los discursos que en ellos se ofrecen son propiedad del equipo autor-locutor, que a expensas del mercado editorial, se constituye en palabra autorizada y así es como en los textos aparecen naturalizados, sistematizados y expuestos los contenidos seleccionados que se indican desde el currículum escolar.

Las imágenes y demás elementos paratextuales que acompañan los textos, forman parte de este marco contextual relacional creando redes de significados que colaboran en la transformación de subjetividades personales, *“entonces, al no existir el ojo inocente ni de quien selecciona ni de quien observa, toda percepción del mundo es por definición una interpretación cultural de este”* (Cruder, 2005).

Un mismo texto puede diagramarse de diferentes formas sin que su contenido varíe, la inclusión de elementos y la modificación de su estructura

morfológica pueden facilitar la lectura u orientar el interés del público lector, en función de los sentidos de quien ostenta la autoría de un texto.

Estas cuestiones de forma se constituyen como los elementos paratextuales que colaboran en la estética y comprensión del mensaje contenido en el discurso. Entre los elementos paratextuales están las variaciones tipográficas y de diagramación, la disposición del texto, la presencia de cuadros, los gráficos, las ilustraciones, la utilización de resaltados, los colores, letras en negrita, itálica, referencias, índice, epígrafes etc. (Alvarado, 1994).

Sin embargo entre las investigaciones se evidencian dos posturas teóricas en relación a la "fragmentación" que produce algunos de los elementos anteriormente mencionados, por un lado Alvarado sostiene que las modificaciones introducidas por el diseño gráfico son adecuadas porque "*permite jerarquizar la información según grados de importancia y facilitar la comprensión*" (1994). Por otro se encuentran los aportes como los de Gazali (citado en Alvarado, 1994), que manifiesta que la inclusión de elementos paratextuales en los libros de texto escolar operan como guías para el estudiante durante el proceso de aprendizaje.

Otros enfoques más pesimistas con el uso de elementos paratextuales los consideran abrumadores, y en ellos se observan textos centrales más breves, mayor número de ilustraciones, recuadros, páginas con temáticas especiales, mapas conceptuales, fuentes, citas de autoridad y sobre todo numerosas actividades que no resultan favorecedoras (Carbone, 2003, y Ossenbach y Somoza Rodríguez, 2003)

Actualmente los textos escolares, tal y como ocurre con los materiales, objetos de análisis en esta tesis, muestran un texto principal pequeño y una aglomeración de gráficos, ilustraciones, fotografías, cuadros de texto, esquemas, mapas conceptuales, organigramas y diagramas en los que se vuelca la información fragmentada y se espera que el estudiantado los exponga de manera integrada, generando un efecto de neutralidad. En palabras de Tosi este efecto de neutralidad y referencialidad ofrecen discursos ajenos e incluso el propio punto de vista del autor-locutor (2012).

Esta disposición si bien resulta visualmente agradable al lego por la presencia de imágenes y colores, en realidad desvirtúa la información, fragmenta el contenido y transmite imágenes estereotipadas androcéntricas a la vez que invisibiliza otras juventudes y adolescencias.

El uso de tipografía en negrita es utilizado por el mercado editorial y por el equipo autor-locutor para dirigir la atención sobre aquellos contenidos que consideran más importantes. Estas palabras en muchas oportunidades son utilizadas por las docencias para desarrollar cuestionarios que por su facilidad de resolución no pueden considerarse no buscan promover el pensamiento relacional y/o crítico Asimismo la incorporación de tablas y cuadros aparentemente busca incorporar materiales para favorecer la lectura reflexiva, sin embargo este nivel de fragmentación apela a la lógica de la memorización y la repetición.

### **3.11 Textos escolares digitalizados. Cuando los avances atrasan**

En la actualidad los formatos van modificándose en función de los avances tecnológicos, algunas editoriales ofrecen a los centros educativos la posibilidad de acondicionar el piso tecnológico de las instituciones. Esto consiste en proveer a cada salón de clases de dispositivos tecnológicos que como herramientas facilitadoras para la programación y materialización de las clases ofrecen al estudiantado imágenes y audios en una aparente neutralidad, donde la modernización desdibuja y oculta el monopolio de los discursos.

Esto se produce porque esos dispositivos, generalmente computadoras, vienen cargadas con los materiales de la editorial benefactora y con ellos sus discursos, modos, estereotipos, valores y formas de ver e interpretar el mundo y sus habitantes.

Los equipos docentes no pueden modificar el material que a su vez, es actualizado por el mercado editorial, lo que le confiere la sensación de modernización y actualización permanente que envuelve y facilita la tarea docente que muchas veces no dispone del tiempo de pararse a pensar. Además el doble efecto legitimador se produce porque los estudiantes tienen

que adquirir los textos que forman parte del combo didáctico discursivo hegemónico que se ofrece digitalizado para el aula y que es desplegado en los salones de clase.

## **Conclusiones del capítulo**

En este capítulo se vio como el despliegue escénico moldea diferentes subjetividades aun cuando el saber especializado se muestra como ahistórico, anónimo y único y el aprendizaje como mera transmisión de conocimientos. En palabras de Tosi es así, como en cada época, *“la constitución de la escena genérica ha funcionado como un mecanismo discursivo eficaz para transmitir el saber válido al lector-aprendiz”*. (Tosi, 2012)

Los textos escolares están impregnados de efectos de sentido y su poder reside en la reducción de la asimetría entre el público lector y el equipo autor-locutor entre los que pareciera haber un trato coloquial. Dentro de esa aparente neutralidad se produce el control de las adolescencias escolares dado que reciben los conocimientos como verdades inobjetables.

Los libros contienen por un lado fragmentos expositivo-explicativos que hacen que se perciban los saberes que ofrecen como neutrales. También presentan cuestionarios que permiten a la docencia verificar si sus estudiantes han incorporado los conocimientos presentados. Esta pérdida de la autonomía docente, hace que se entregue el poder de la planificación de la jornada escolar, a las mercados editoriales.

En las actividades de la escuela secundaria predomina la lectura extractiva que persigue que el público lector identifique el concepto que muchas veces hasta se le ofrece acompañado de algún elemento paratextual (subrayado, itálica, tipografía de color, etc) que facilita su descubrimiento, con esta información se espera que el estudiantado complete cuestionarios que luego se expondrán oralmente previa memorización.

El inconveniente radica en que, en niveles superiores de formación se espera que las juventudes puedan realizar lecturas reflexivas, analizar problemas y formar sus propios juicios críticos, competencias que no se

ejercitan en la escuela media. Dadas las características del aprendizaje escolar del nivel medio, este, no estaría colaborando en la construcción de adolescencias y juventudes reflexivas y críticas. De esta manera se opera y quita a escondidas, a las juventudes y adolescencias, las posibilidades de ingresar a estamentos educativos más elevados, a la vez que se proclama a viva voz que la educación, es pública, es gratuita y de calidad.

Coincidiendo con Inés Dusell los sentidos centrales de este trabajo de investigación apuntan a develar, qué es lo que sucede con los mensajes de los textos escolares, sean estos de letra escrita o imágenes, qué tipo de conocimiento o efecto se quiere producir y cuál es la relación con las formas saber/poder instituidas (2009).

El análisis de textos escolares que se profundiza en el capítulo 6, busca dar cuenta de lo que ya en 2001 Gloria Bonder ha detectado y que es, que a pesar de que las editoriales proclaman haber incluido la perspectiva de género y la Ley de ESI en sus productos la realidad muestra que continúan transmitiendo una visión parcial de la realidad, en la que la vida, las ideas y las contribuciones de las mujeres están ausentes o escasamente representadas.

## **CAPÍTULO 4**

### **DATOS QUE IMPORTAN**

#### **4.1 Investigación en números. El Proyecto PIEARCTS**

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

Las actitudes que el profesorado transmite diariamente en la práctica de su profesión, tanto de manera consciente como inconsciente, en relación a los géneros, están estrechamente ligadas con la propia formación sesgada con la que se constituyó la docencia misma y que hoy forma parte de su capital cultural (Bourdieu, 2000).

La autora de esta tesis participó del Proyecto Iberoamericano de Evaluación de Actitudes Relacionadas con la Ciencia, Tecnología y Sociedad (PIEARCTS), que se basó en el reconocimiento de las creencias y actitudes del alumnado y del profesorado, con el objetivo de poder desarrollar estrategias tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas (Manassero y col., 2003).

#### **4.2 Sobre el instrumento y las características de su aplicación**

El instrumento aplicado se denomina Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). El COCTS es un instrumento que está compuesto por un conjunto de 100 preguntas de opción múltiple independientes entre sí, y que pueden usarse de modo flexible y abierto (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 2001). Estos cuestionarios, se aplicaron a las muestras seleccionadas y fueron respondidos de forma anónima por el grupo participante.

El análisis, incluido en esta tesis, se focaliza sobre cuatro preguntas que están orientadas a dos temas centrales en esta investigación, los efectos de género y la infrarrepresentación de las mujeres (Ver instrumentos en Anexo pp. 258 a 260).

Centrar los estudios en las instituciones educativas permitirá cubrir una de las demandas más antiguas, garantizar la igualdad de oportunidades (Freire, 2004). Por su parte Marina Subirats expresa que *«el camino que está llevando a las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos, se inicia siempre en el paso por el sistema educativo...»* (2006).

Las opciones debían ser puntuadas de 1 a 10. En la siguiente tabla se indica el significado de cada uno de los valores numéricos.

DESACUERDO				INDECISO		ACUERDO			OTROS	
Total	Alto	Medio	Bajo	Indeciso	Bajo	Medio	Alto	Total	No entiendo	No sé
1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	S

### 4.3 Muestra

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

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

Las opciones de respuesta que ofrecía el cuestionario fueron clasificadas como adecuadas, plausibles e ingenuas en función a las opiniones de las personas expertas consultadas para la construcción del instrumento (Vázquez Alonso y col., 2005). Las frases adecuadas expresan creencias apropiadas desde la perspectiva de los conocimientos de historia, filosofía y sociología de la ciencia y la tecnología. Por su parte, las frases ingenuas

contienen creencias consideradas inadecuadas y las plausibles no están consideradas ni bien ni mal por el equipo de personas expertas (Manassero y col., 2003). Lo esperable sería que las frases adecuadas obtuvieran una puntuación alta, dado que esto indicaría el acuerdo del público encuestado.

### **Primera pregunta**

En este interrogante se buscó averiguar cuál era la creencia sobre si el hecho de que en la actualidad haya aumentado la cantidad de científicas mujeres daba origen a la diferencia en el tipo de descubrimiento que ellas hacían en relación a los realizados por los hombres. La respuesta señalada como adecuada por las personas expertas que evaluaron el instrumento decía que “cualquier diferencia en la manera de hacer ciencia entre hombres y mujeres se debe a las diferencias individuales de cada uno y no al hecho de ser mujer o varón”<sup>14</sup>.

Las estudiantes mujeres de primer año del nivel medio alcanzaron los índices más altos en relación a sus compañeros varones y a medida que se avanza en el paso por la escuela media el índice de ellas aumenta. Por su parte, los varones de 1º año muestran un bajo acuerdo con la frase y los valores alcanzados por las respuestas de los estudiantes varones de 5º y 6º año decrecen, por lo que aumenta el desacuerdo con lo que expresa la frase (Gráfico 1).

De los datos podría inferirse que la escuela primaria y luego la escuela media ofrecen distintas condiciones de aprendizaje para ambos colectivos y los varones parecen no atribuir la diferencia a la existencia de diferencias individuales. Además, la escuela no estaría ayudando a los varones a deconstruir, sino más a bien a reforzar, la visión androcéntrica que sostiene la supuesta superioridad intelectual de los hombres sobre las mujeres (Arango, 2017).

---

<sup>14</sup> Para favorecer la identificación de las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario COCTS que serán analizadas en este capítulo, las mismas figuran en letra cursiva y subrayada.

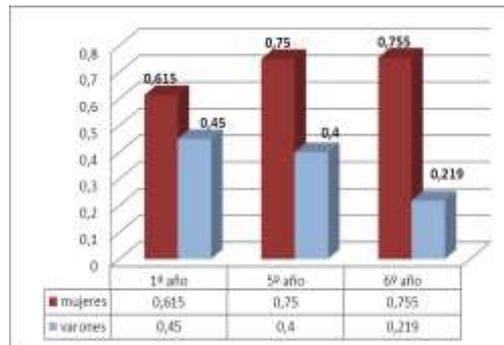


Gráfico 1: Índices obtenidos en la Opción Adecuada. Fuente (Arango, 2017)

Además, una de las opciones clasificada por las personas expertas como inadecuada sostiene “que la diferencia en la manera de trabajar en ciencias radica en que los hombres son mejores que las mujeres”.

Los valores presentados por las niñas de 1º año muestran un total desacuerdo con la frase, no así sus pares varones que ingresan a la escuela media creyendo que son mejores que las mujeres y, en ellos esta creencia parecería agudizarse hacia quinto año para luego presentar una mejora en 6º año (Gráfico 2).

Otra opción de la misma pregunta, clasificada como ingenua, expresa que: “las mujeres probablemente realizarían descubrimientos algo mejores que los hombres, porque las mujeres son generalmente mejores que los hombres en algunas cosas como el instinto y la memoria”.

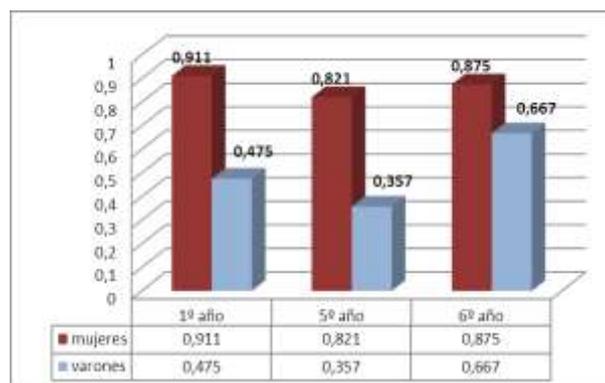


Gráfico 2: Índices obtenidos en la Frase (I) Inadecuada. Fuente (Arango, 2007)

El instinto y las formas de memorización simples, son dos de los Procesos Psicológicos Elementales que según la Teoría Socio-histórica de Vigotsky son los que compartimos los seres humanos y los animales, “como se

recordará los Procesos Psicológicos Elementales, regulados por mecanismos biológicos o ligados a la línea de desarrollo natural serían compartidos con otras especies” (Baquero, 2009).

Los valores alcanzados por las respuestas de las niñas de 1° año de la escuela media arrojan un índice de 0,661, este valor estaría indicando un bajo acuerdo con la frase inadecuada, en cambio para la misma frase las alumnas de 5° y 6° alcanzan valores de 0,25 y 0,275 respectivamente. Estos índices permiten pensar cómo la escuela media parecería estar creando condiciones que alientan, en las estudiantes, la idea de la supuesta superioridad masculina (Gráfico 3).

Los valores de los grupos de varones (misma opción) parecieran mostrar cómo la escuela ejerce diferentes efectos sobre el alumnado sea éste conformado por mujeres o varones.

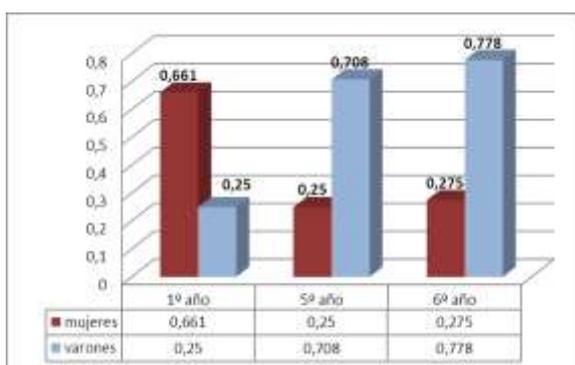


Gráfico 3: Índices obtenidos en la Frase (J) inadecuada. Fuente (Arango, 2017)

## Segunda pregunta

Esta pregunta plantea que: “trabajando en ciencia o tecnología, una buena científica mujer realizaría el trabajo básicamente de la misma manera que un buen científico hombre”.

Una de las opciones de respuesta que fuera clasificada como ingenua (inadecuada) es la se presenta aquí para el análisis. Esta opción expresa que “los varones trabajan en ciencias de manera diferente porque ellos son mejores que las mujeres”. En esta frase las niñas de 1° año presentan un marcado

desacuerdo, no así los varones de la misma edad; casi idéntica situación se presenta en las y los estudiantes de sexto año. Por los valores puede inferirse que el paso por la escuela no ha logrado revertir la creencia aun después de haber atravesado toda su formación secundaria (Gráfico 4).

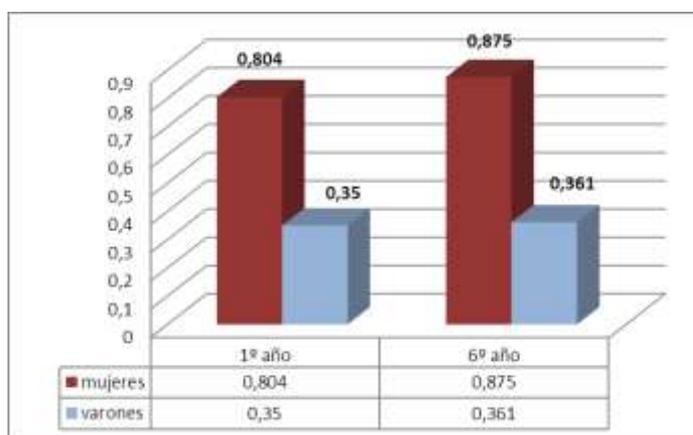


Gráfico 4: Índices obtenidos en la Opción inadecuada. Fuente (Arango, 2017)

### Tercera pregunta

Según la redacción la cuestión manifiesta que:

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

La opción adecuada, por lo tanto la esperada para que sea seleccionada, expresa que “no hay diferencia entre los científicos y las científicas porque ambos son iguales. Los hombres son tan sensibles a los valores humanos y sentimientos subjetivos, como las mujeres son tan capaces como los hombres de razonar objetivamente con los hechos”.

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

Pero si nuevamente comparamos los valores alcanzados por las niñas de 1º y 6º, para la misma frase y cuestión, (0,607 y 0,325 alumnas mujeres 1º y 6º respectivamente, Gráfico 5) vuelve a surgir el mismo perturbador

cuestionamiento ¿cuál es la influencia de la institución escolar en la formación y consolidación de estereotipos androcéntricos?

Resulta preocupante cómo los valores alcanzados por las respuestas de las estudiantes de primer año son más alentadores que los alcanzados por las alumnas de 6° que ya han transitado casi todo el nivel medio; por lo antedicho puede concluirse que la situación lejos de mejorar empeora.

Los datos nos colocan ante una realidad que debería preocuparnos y mucho, ya que el estudiantado de 1° año ofrece respuestas menos sesgadas que sus pares de los grados superiores. Estos resultados parecen reforzar la teoría manifestada por críticos como Pierre Bourdieu, quien afirmó que la escuela y el Estado que la sostiene profundizan y refuerzan identidades estereotipadas en detrimento del género femenino (Bourdieu, 2011).

Recuperando las palabras de Subirats (2006), se propone pensar a la escuela como el espacio por el que todas las personas obligatoriamente deben pasar varios años de su infancia y adolescencia, y donde deberían considerarse acciones tendientes a mejorar los posicionamientos a futuro de las mujeres, por eso resulta fundamental aunar esfuerzos para mejorar las condiciones de visibilización y reflexión de los sesgos de género en la escuela media.

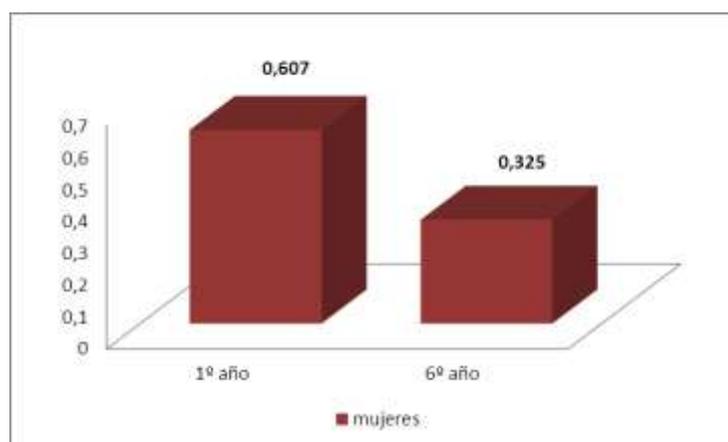


Gráfico 5 Índices obtenidos en la Opción adecuada. Fuente (Arango, 2017)

## Cuarta Pregunta

Desde su redacción la pregunta apunta a indaga sobre “cuál es la razón por la que hoy en día, en nuestro país, hay muchos más científicos que científicas”.

La opción, clasificada como adecuada expresa que “las mujeres aunque son tan capaces como los hombres han sido desanimadas, por ellos, a participar en ciencias”.

El índice obtenido por las estudiantes de 1º año fue 0,268 y el de sus pares varones fue de 0.250, mostrando ambos colectivos un leve acuerdo con lo expresado con la frase. Ahora bien, las mujeres que cursan su sexto año presentan, para la misma frase, un panorama desalentador ya que al estar próximas a elegir su futura profesión y/o carrera universitaria no se ven animadas a revertir la situación y a participar en las ciencias por lo que el recorrido por la escuela media no ha servido cambiar su visión. (Grafico 6)

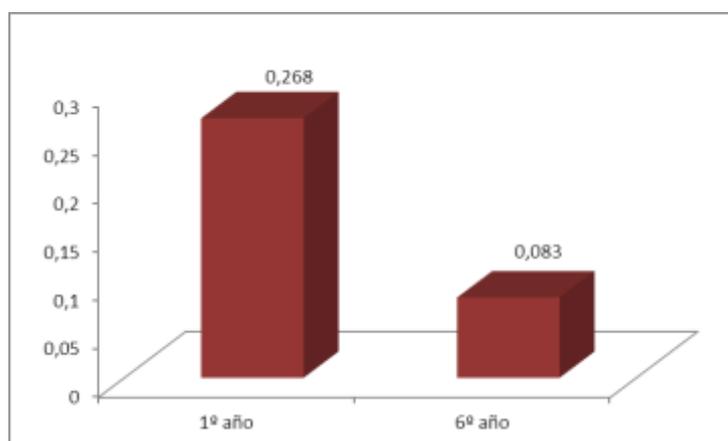


Grafico 6 Índices obtenidos en la opción adecuada. Fuente (Arango, 2017)

Otra opción de respuesta pero esta vez, clasificada como ingenua, expresa que “hoy en día, en nuestro país, hay muchos más científicos que científicas y que la PRINCIPAL razón de esto es que los hombres están más interesados en la ciencia que las mujeres”. En 1º año son los varones quienes presentan un mayor acuerdo (0.339 y -0.167 mujeres y varones respectivamente.). Son los estudiantes varones quienes, al comienzo de la escuela secundaria, presentan mayor acuerdo con la frase creyendo que son

los hombres los más interesados en la ciencia, como si esto fuera un rasgo natural y no una construcción social.

Para la misma opción pero en 6° año las cifras son 0.028 y 0.222 mujeres y varones, respectivamente, dejando ver un estancamiento, que a los ojos de algunas personas optimistas podría leerse como una leve mejora, casi despreciable, si pensamos que pasaron cinco años de formación dentro del nivel medio.

#### **4.4 Más números para investigar**

Los datos que se incluyen a continuación se obtuvieron a partir de una encuesta realizada a través un instrumento propio cuya aplicación se realizó de manera online (Google forms). Este formulario fue dirigido a docentes con dos tipos de titulaciones, por un lado se eligieron profesionales con títulos del nivel universitario y por otro a profesionales provenientes de tecnicaturas de nivel secundario y/o superior.

La particularidad de la muestra, compuesta por 90 personas, es que la totalidad está o estuvo trabajando en docencia y han realizado o están realizando el Tramo de Formación Pedagógica, cuya explicación se desarrolla en el apartado **5.4** de este trabajo de investigación.

La muestra estuvo compuesta por el 72.2% de mujeres y por el 27.8% de varones. Iguales porcentajes se obtuvieron en la pregunta donde se hacía referencia al género, donde se ofrecía dos opciones más de respuesta a las clásicas femenino/masculino. Las opciones que escapan al formato heteronormativo fueron “prefiero no decirlo” y “otro” (Gráfico 7).

En relación al tipo de formación el 53,3% de las personas encuestadas posee título universitario, el 28,9 técnico y el 13,3 posee titulación de profesorado terciario. El 60,5% del total tienen menos de cinco años en la actividad docente por lo que se puede hablar de docentes noveles (Gráfico 8).

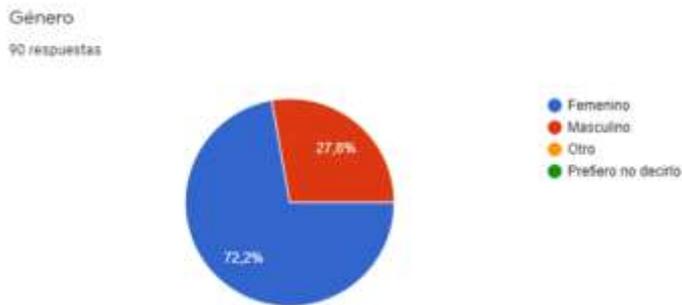


Gráfico 7

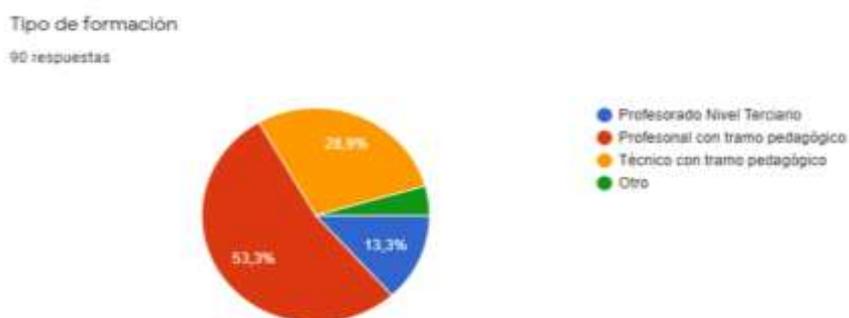


Gráfico 8

En relación a las leyes de Educación Sexual Integral, el 68,9% de las personas encuestadas conoce la Ley Nacional 26150 y sólo el 5,6% reconoce haberla leído. Por su parte la ley Provincial 14744 tiene 54,4 % de personas que la conocen pero también muy poco público lector, sólo el 4,4%.

Una de las cuestiones se orientó a conocer si en algún momento habían recibido formación específica sobre la ESI, en este caso el 64,4% manifiesta que no ha recibido formación del tema. El 24,4% recibió información en las jornadas docentes, sólo el 10% tomó cursos cortos y el 1,2%, o sea una sola persona, realizó una especialización en el tema (Gráfico 9). De los datos se desprende que las jornadas docentes de carácter obligatorio podrían ser buenos espacios de formación y no parecen ser bien aprovechados para el tratamiento de la ESI.

Has recibido formación específica en ESI

90 respuestas

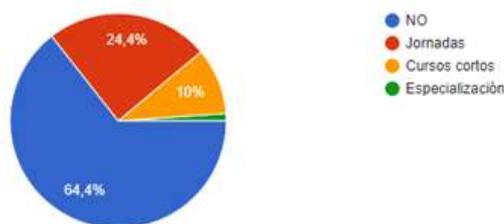


Gráfico 9

El 83,3% de las personas encuestadas tienen menos de 10 años en la docencia, por lo que no puede atribuirse la falta de formación específica al hecho de estar al final de las carreras laborales o por desgano y cansancio profesional.

El 62,2% de las personas que no incluyen actividades de ESI en sus clases porque no les alcanza el tiempo. Pero a su vez el 68,9% reconocen que sus estudiantes les demandan tratar temas que se encuentran enmarcados en la ESI y también el 83,3% de las personas encuestadas aseguran que el estudiantado no conoce sobre los contenidos de la Ley ESI. De los datos se desprende que, aun sabiendo que sus estudiantes manifiestan intereses enmarcados en la ESI, las docencias encuestadas, no parecieran dispuestas a atender las demandas de sus estudiantes en lo referente a la Educación Sexual Integral.

Una de las preguntas, de respuesta abierta, interrogó sobre “qué aspectos son importantes de la ESI para incluir en el aula”, las personas encuestadas plantearon: *el respeto por los pares y sobre sí mismo, la distinción sexo biológico e identidad de género y la importancia de respetar las elecciones de los pares, la escucha y la necesidad del alumno, respetar la diversidad, perspectiva de género y prevención de violencia en la pareja;* muchas personas hicieron mención a la sexualidad y el cuidado de prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual, otras resaltaron la importancia de formar desde el nivel primario. Algunas personas pidieron

capacitaciones para sus estudiantes no visibilizando la función docente en la enseñanza de ESI.

Varias personas dijeron que NADA les resulta importante de la ley y una en particular menciona que EN LAS MATERIAS TÉCNICAS NO HAY CONOCIMIENTOS RELEVANTES, evidenciando una visión tradicional de la naturaleza de la tecnología, que la concibe como mera aplicación de los conocimientos científicos, sin tener en cuenta sus aspectos sociales (Acevedo Díaz, 2010). Es evidente que la formación docente excede lo meramente disciplinar y un curso de tres cuatrimestres no puede transformar en docente a cualquier profesional.

Una de las personas se calcula que buscando ser políticamente correcta para responder, copió un fragmento de los lineamientos curriculares para la ESI.

La última pregunta hacía referencia a si habían escuchado hablar sobre el poder performativo del lenguaje y el 65,6% respondió que no. (Gráfico 10). Las docencias no pueden ignorar el poder que tiene el lenguaje para dar forma a las personas y objetos que nombra, es evidente y lamentable que buena parte de estas personas que pasaron por el tramo de formación no lo hayan aprendido.



Gráfico 10

## Conclusiones del capítulo

Los datos y conclusiones ofrecidos en este capítulo se incluyeron con el objetivo de que sirvan de fundamentación a ciertas consideraciones que se

hacen a lo largo del presente trabajo sobre la escuela secundaria y de cómo esta no estaría favoreciendo la deconstrucción de estereotipos androcéntricos históricamente arraigados en la institución escolar. Es más, no solo no estaría favoreciendo sino que está entorpeciendo y generando retrocesos.

Se recuerda que desde la aplicación de la Ley Nacional de Educación 26206 del año 2006, que extiende la obligatoriedad al nivel secundario se hicieron necesarias grandes cantidades de docentes que pudieran cubrir las demandas. De esta manera entraron al sistema muchas personas poseedoras de títulos universitarios y terciarios habilitantes, pero sin formación pedagógica.

En el año 2007, por resolución 2082/07, se comenzaron a implementar los Tramos de Formación Pedagógica que han venido a cubrir cuestiones administrativas, ya que las personas adquieren la certificación que el sistema les solicita para que mantengan y hasta titularicen sus cargos, pero me atrevo a expresar que no sólo no han resuelto el problema pedagógico de fondo sino que lo han complicado.

**SEGUNDA PARTE**  
**ANÁLISIS DE DATOS**  
**Y RESULTADOS**

## **CAPÍTULO 5**

### **LEGISLACIÓN. DISCURSO JURÍDICO. DEL PODER DEL ESTADO**

#### **5.1 Cómo se organiza el capítulo**

En este quinto capítulo se aborda el discurso jurídico a partir del análisis de las leyes relacionadas con las sexualidades y también se analiza el discurso jurídico contenido en el diseño curricular de la materia Salud y Adolescencia.

Comprender las lógicas con las que se diseñan los textos prescriptivos se considera una tarea fundamental y necesaria para poder discernir qué mensaje se encuentra encerrado en las palabras escritas de los discursos oficiales. Decodificar esos mensajes nos acerca a la interpretación de las leyes y los Documentos Curriculares, teniendo en cuenta que los mensajes se encuentran ocultos entre las palabras escritas y también en aquellas que se acallan. En un párrafo anterior de este escrito se hace referencia a que la sexualidad no se incorporó, por largo tiempo, en los discursos oficiales por considerarla un tema del ámbito de lo privado.

En la actualidad y a pesar de los esfuerzos que se vienen realizando, el tema de la sexualidad parece continuar ligado al ámbito privado y relacionado con la genitalidad, esto se ve materializado en los libros de texto escolar, que se ocupan del estudio de los aparatos reproductores de ambos sexos; las infecciones de transmisión sexual y los anticonceptivos reduciendo la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos, omitiendo la inclusión del sistema sexo/género definido por Gayle Rubin. Otro gran ausente es el tema del placer, que no aparece ni en las leyes ni en los libros de la materia Salud y Adolescencia, como si el placer no fuera parte de la vida.

## 5.2 Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral

Entre los intentos por incluir en el ámbito escolar el tema de las sexualidades es que el Poder Legislativo sancionó el 4 de octubre de 2006 (promulgada el 23 de octubre del mismo año), la Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece, en su art. 1º: *“que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos sean de gestión estatal o privada de las jurisdicciones nacional, provincial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”*.

Desde el comienzo se observa la presencia de la redacción de sesgo generizada invisibilizante al utilizar la palabra “educandos” en la forma gramatical masculina contribuyendo a perpetuar la tradicional visión androcéntrica que debería desarticular. Utilizar para la redacción las formas gramaticales masculinas acciona un proceso de invisibilización de otras adolescencias y juventudes.

Avanzando en la ley nos encontramos con los objetivos que se incluyen a continuación:

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

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

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

El artículo 8 en el inciso b) manifiesta que cada jurisdicción implementará un programa *a través “del diseño de propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios”*. En este artículo, la ley habla de diversidad sociocultural y resulta muy oportuno incluir aquí un trabajo de Gabriela Ramos que se pregunta, *“¿En cuántos casos abrimos el concepto de diversidad para pensar las diferencias de géneros en la institución escolar? (2008).*

Lo que sucede habitualmente es que cuando nos referimos a diversidad se piensa en nombre de la inclusión educativa, se piensa en *“en estrategias didácticas para trabajar con niños-as y jóvenes que pertenecen a sectores vulnerados, con su problemática particular y tenemos muy presente la variable clase social para su enfoque” (op. cit)*

Lo dicho anteriormente por Gabriela Ramos sobre el abordaje de la diversidad sólo en relación a la inclusión educativa queda demostrado en una investigación de Vassiliades que en 2014 afirmaba que:

*“El principio de la inclusión, estructurante de la política provincial para el nivel primario, se vincula con la posibilidad de asegurar la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro años de la Educación Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario, vinculándose también con la afirmación de la necesidad de promover el respeto a las diferencias. Estos significados en torno de la inclusión, asociados a extender el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y de promover diversas modalidades que apuntalen este proceso...”*

En el párrafo anterior la inclusión queda relacionada con el ingreso y la permanencia obligatoria en las escuelas y al hablar de diferencias se hace referencia sólo a las diferencias socioeconómicas y de los estudiantes, sin mencionar las diferencias de géneros de las otredades minoritarias históricamente invisibilizadas. El párrafo termina diciendo que estas nociones relativas a la inclusión estuvieron, por lo general, fundadas en una retórica universalista (Vassiliades, 2014), nuevamente la pretendida universalidad que oculta las disidencias.

¿Cuándo les tocará a los grupos de las disidencias sexuales que también son parte de la diversidad cultural que habita la escuela?, Gabriela Ramos propone pensar a la cultura heterosexual como una unidad provisional y no como la cultura sexual hegemónica y heteronormativa, de esa manera se estaría dejando lugar a pensar en las otredades sexuales.

### **5.3 Acciones del Consejo Federal de Educación**

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

Si bien este documento incluyó en ocho oportunidades el término género, el mismo es presentado como un factor y no se lo presenta asociado a una perspectiva.

Según la Real Academia Española (RAE) y ajustándonos a la etimología de las palabras, el término factor presenta varios significados. Además de la acepción relacionada con la matemática y la relacionada con los factores sanguíneos, aparece otra definición en la que un factor es "un elemento o causa que actúa junto con otros" confiriendo al término las característica de un elemento estandarizado que opera de manera tangencial y ajeno las personas.

En cambio la palabra perspectiva es definida, también por la RAE, como “*visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente, de cualquier hecho o fenómeno*”, en este caso la palabra perspectiva se relaciona con las representaciones personales, por lo que se considera que incluir la palabra perspectiva hubiera sido más adecuado.

Siguiendo con el análisis del discurso oficial plasmado en leyes y normativas, es la Resolución N° 45, del 29 de mayo de 2008 del Consejo Federal de Educación la que a 42 días de iniciada la discusión, aprueba los lineamientos curriculares. Se recuerda que el documento previo fue sometido a discusión, esto se llevó a cabo en todas las escuelas de la provincia en una jornada escolar, establecida por la DGCyE. Por la celeridad de la decisión es más que evidente que lo aportado por las docencias en las escuelas no fue tenido en cuenta.

En el documento donde se presentan los lineamientos curriculares definitivos puede leerse, a lo largo de sus cincuenta y cinco páginas, en siete oportunidades el término género y continúa siendo presentado como un factor y no como una perspectiva, lo que indica que a la discusión no fueron citados especialistas en el tema.

De lo expuesto surge la pregunta de cuán integral es la pretendida formación cuando desde la redacción se omite intencionalmente la perspectiva de géneros a la vez que continúa utilizándose la redacción de sesgo generizada invisibilizante reproduciendo la tradicional visión androcéntrica.

Etkin (1994) hace referencia a la doble moral de las organizaciones y a la corrupción institucionalizada, esto podría aplicarse tanto al discurso estatal escrito en la legislación donde resulta contradictoria la integralidad y la omisión mencionadas en el párrafo anterior, como en la hipocresía puesta de manifiesto en la vida escolar. Dicha hipocresía se materializa en las instituciones escolares cuando, por ejemplo, se habla de solidaridad, inclusión y cooperación en una institución que fomenta y cultiva la desigualdad, el egoísmo y el individualismo.

El diseño curricular, como producto de una actividad humana, no puede pensarse e interpretarse como neutral “*el curriculum es un artefacto que*

*selecciona, designa y distribuye la cultura considerada 'legítima' por grupos sociales hegemónicos"* Goodson (citado en Alterman, 2008).

Interpretar los diseños curriculares y contraponerlos con la realidad escolar, nos acercará a conocer cómo se viven y materializan los discursos en las escuelas.

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

Son muchos los trabajos que plantean que es el sistema educativo el que no está brindando las condiciones para que se desarrollen en las escuelas aprendizajes significativos. Si bien las épocas han cambiado, y las infancias que ingresan hoy al sistema educativo lo hacen de manera obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel secundario, es por esto que la formación docente debe profundizar los cambios ya que parecerían no estar a la altura de las circunstancias (este último párrafo se fundamenta en el apartado 4.1.2).

#### **5.4 Tramos de Formación Pedagógica. De la ausencia de formación. Resolución 2082/07**

Con la puesta en marcha de la LEN 26.206, el nivel secundario adquirió la categoría de obligatorio. Hasta ese momento que las adolescencias habitaran la escuela media era responsabilidad de las familias, esta nueva normativa otorgó al Estado el rol de garante de dicha obligatoriedad.

Con el ingreso masivo de las adolescencias a las aulas del nivel medio, era necesario incorporar de inmediato números docentes al sistema. Como la oferta de profesionales de la educación de nivel secundario, formados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), no pudieron dar respuesta a la fuerte demanda, el 29 de junio de 2007 la Dirección General de Cultura y Educación aprobó por medio de la resolución 2082/07 la puesta en marcha de lo que se diera en llamar "Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales, Técnicos Superiores y Técnicos del Nivel Medio".

Las personas que quedaron ampradas bajo la medida fueron aquellos profesionales y técnicos provenientes de la formación superior y del nivel medio que se encontraban ocupando cargo docentes en escuela secundaria y que no tenían formación pedagógica. La resolución dice:

*- Que (...) constituye una respuesta a un conjunto de necesidades sentidas al interior del sistema educativo; entre ellas, el cumplimiento de derechos que les corresponden a los trabajadores de la educación.*

*- Que tanto en la Ley de Educación Nacional 26206 como en la Ley de Educación Técnica Nacional 26058 como en el Anteproyecto de Ley de Educación Provincial, se pauta la necesidad de jerarquizar y revalorizar la formación docente para mejorar la calidad educativa.*

*- Que resulta legítimo atender al derecho de los técnicos y profesionales de diferentes áreas, a acceder a una propuesta pedagógica que le permita sistematizar su formación como docentes y al mismo tiempo a una regularización de la situación laboral (...).*

*-Que es imprescindible una mirada pedagógica en el conjunto de acciones que se efectúan con motivo de la enseñanza al interior de la escuela y de la complejidad que significa una buena práctica docente (...)*

*-Determinar, que la implementación del presente Tramo de Formación Pedagógica será para dos cohortes sucesivas (...) y la organización previó que para el primer año la cursada tuviera una duración de tres semanas intensivas y el segundo año una semana intensiva.*

Como primera medida se resalta, lo que ya a estas alturas parece una condición sine qua non, que la redacción sesgo generizada invisibilizante atraviesa todo el documento invisibilizando cualquier otredad que no sea la masculina.

A lo largo del documento y analizando la propuesta curricular del Tramo Pedagógico, se observa en que dos asignaturas se introdujeron contenidos relacionados con la sexualidad y el género. La asignatura Educación, Ciencia y Tecnología de primer año contempla el siguiente contenido “*Los estudios de género en el debate filosófico y socio histórico sobre la ciencia y la tecnología*” y por su parte la materia de segundo año Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje II prevé “*Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género*”.

Si a la información que brinda el párrafo anterior le añadimos que la formación total del Tramo estuvo pensada para un total de 4 semanas y 13 materias más dos espacios de la práctica, resulta inconcebible que la apropiación de contenidos pedagógico-didácticos y mucho menos los relacionados con la perspectiva de género y la educación sexual integral puedan cumplirse en ese tiempo. Eso descontando que los profesionales seleccionados para dictar este Tramo de Formación Pedagógica no se vieran atravesados por concepciones patriarcales tradicionales, androcéntricas y prejuiciosas.

Del análisis se desprende que esta decisión política buscó regularizar la situación laboral de quienes estaban frente a los salones de clase, por lo que el lugar de las adolescencias quedó desdibujado, aun cuando se menciona la necesidad de mejorar la calidad educativa. Paradójicamente esa pretendida Calidad Educativa, nunca ha sido definida ni por las autoridades gubernamentales ni por el Estatuto Docente que, como discurso sagrado, reglamenta muchas necesidades docentes, omitiendo reglamentar su primer artículo que justo y casualmente hace referencia a la calidad educativa. A estas alturas es de público conocimiento que toda ley que no haya sido reglamentada no puede traducirse en acciones concretas.

La resolución 2082/07 establece que este Tramo de Formación Pedagógica, sólo se autorizaba para dos cohortes consecutivas, y hoy a 12 años de la resolución continúa funcionando con numerosas irregularidades.

La autora de esta tesis se desempeña, desde agosto del 2011, como profesora titular de varias materias, en un Instituto Superior habilitado para dictar el Tramo de Formación Pedagógica que aquí se analiza. Con el correr del tiempo pude comprobar que, en muchos casos, esta instancia de formación

sólo vino a cumplir con requisitos administrativos para que las personas pudieran mantener y aumentar sus cargos docentes.

Además el hecho de ser docente desde el año 2005 del nivel medio me ha permitido estar en contacto con un gran número de colegas que dieron sobradas muestras de no haber recibido formación pedagógico-didáctica pertinente para desempeñarse como parte del profesorado. Pero como el accionar docente no es evaluado con el profesionalismo y compromiso que la tarea requiere aún hoy reciben el salario docente, que como el de cualquier funcionario público, se obtiene del pago de impuestos de la población en su conjunto.

Haber tenido la posibilidad de desarrollar actividades como Asesora Pedagógica en la Dirección General de Cultura y Educación durante los años 2016-2017, me brindó los medios para comprobar la inmensa distancia que separa, a los discursos jurídicos, de la realidad escolar que se vive a diario en las escuelas y que impacta directamente sobre la formación, (re)formación y (trans)formación de las identidades de infancias y juventudes.

## **5.5 Ley 2110 Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

En la Ciudad Autónoma la ley 2110, fue sancionada el 12 de octubre del año 2006, promulgada el 9 de noviembre del mismo año por medio del decreto N° 1.924/006, y publicada en el boletín oficial ese 20 de noviembre.

Ya desde su 2° artículo expresa que *“El Ministerio de Educación elabora los contenidos curriculares obligatorios mínimos, graduales y transversales, teniendo en cuenta las distintas etapas de desarrollo de los/as alumnos/as”* y en el artículo 6° indica que la autoridad de aplicación de la ley será el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Mientras que la ley Nacional 26150 entiende a la *“Educación Sexual Integral como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”*, la ley 2110 de CABA en su artículo 3 define a *“la Educación*

*Sexual Integral como el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor”.*

Cabe destacar que la ley de la Ciudad de Buenos Aires, al mencionar en primer lugar a las actividades pedagógicas confiere al cuerpo docente el rol central en la toma de decisiones y responsabilidades tendientes a favorecer la salud sexual individual y social. Además incorpora los aspectos intelectuales y el amor.

El artículo 4, de la ley de la Ciudad de Buenos Aires, enumera los principios sobre los que se basa, a saber:

- *La integralidad de la sexualidad abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura y la espiritualidad y se manifiesta de manera diferente en las distintas personas y etapas de la vida.*
- *La valoración de la comunicación y el amor como componentes centrales de la sexualidad.*
- *El reconocimiento y la valoración de la responsabilidad y el derecho a la intimidad como elementos indispensables en los comportamientos sexuales.*
- *El respeto a la diversidad de valores en sexualidad.*
- *El rechazo a toda práctica sexual coercitiva o explotadora y a todas las formas de abuso y violencia sexual.*
- *El reconocimiento y la valoración del derecho de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes a ser especialmente amados/as, protegidos/as y cuidados/as.*
- *El reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*
- *El reconocimiento y valoración de las familias como ámbito de cuidado y formación de los niños/as, adolescentes y jóvenes.*

De la lectura de los principios de la ley se desprende que la integralidad es entendida de manera amplia como la suma de aspectos y actividades concretas, pero por sobre todas las cosas plantea que las personas manifiestan su sexualidad de manera diferente y según las distintas etapas por la que se

encuentren transitando. Asimismo, incluye a la comunicación y el amor como componentes de la sexualidad, busca promover el respeto a la diversidad y a la intimidad e incluye el reconocimiento de la perspectiva de género.

Por su parte, los objetivos de la ley que se incluyen en el artículo 5° manifiestan la importancia de que la Educación Sexual Integral en la Escuela promoverá el desarrollo integral, armónico y pleno de las personas. Plantea que se brindará información científica y actualizada sobre las distintas etapas del desarrollo del alumnado al tiempo que promueve la paternidad y maternidad responsable a partir de fomentar el cuidado y responsabilidad en el ejercicio de la sexualidad como así también la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Otro de los objetivos se orienta hacia la prevención de todas las formas de violencia y abuso sexual.

Dentro de los objetivos también se hace referencia a que si se trabaja sobre la modificación de los patrones socioculturales estereotipados se podrían eliminar las prácticas basadas en la supuesta superioridad de un género sobre otros.

El último de los objetivos propone que las escuelas se ocupen del tratamiento de los artículos 11 y 23 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los mismos tratan respectivamente sobre el reconocimiento y garantía del derecho a ser diferente y a la no discriminación de *“raza, etnia, género, orientación sexual, edad, religión, ideología, opinión, nacionalidad, caracteres físicos, condición psicofísica, social, económica o cualquier circunstancia que implique distinción, exclusión, restricción o menoscabo”* (art.11).

Por su parte, el art. 23 de la mencionada constitución reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de *“la libertad, la ética(...).Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo. Respeto el derecho individual de los educandos (...).”*

## 5.6 Ley 14744 Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires

Esta ley fue sancionada el 28 de agosto de 2015, casi nueve años después que la Ley Nacional N° 26150 en su artículo 10°, estableciera que cada jurisdicción tenía *“un plazo de ciento ochenta (180) días para establecer un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años”*.

La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires tardó, más del doble del tiempo máximo establecido, de esto se desprende cuál era el interés por el tratamiento de la educación sexual integral desde las autoridades educativas provinciales.

Esta ley provincial, en el artículo 3° define a la Educación Sexual integral como el *“conjunto de actividades pedagógicas que articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, destinados a brindar contenidos tendientes a satisfacer las necesidades de desarrollo integral de las personas y la difusión y cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos definidos como inalienables, inviolables e insustituibles de la condición humana”*. Esta normativa, al igual que la de la CABA, al hablar de actividades pedagógicas confiere la responsabilidad central al cuerpo docente.

Nuevamente, como si fuera necesario incluir en cada documento una muestra de incoherencia, en el 4° artículo se incluye el término *“educandos”* en masculino, lo que refuerza la idea que el artículo 3 fue copiado de la normativa de CABA.

El 5° de los artículos de la ley incluye un extenso detalle de las funciones, en el primer inciso aparece la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y la no discriminación. La normativa ofrece, en los siguientes siete incisos del mismo artículo, un completo y extenso detalle de objetivos y responsabilidades:

- a) *Asegurar el efectivo cumplimiento del derecho a la libertad sexual; el derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho a la equidad sexual; el derecho al placer sexual; el derecho a la expresión sexual emocional; el derecho a la libre asociación sexual; el derecho a la*

*toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual.*

- b) Promover conocimientos para la adopción de decisiones y comportamientos responsables ante la sexualidad, entre ellos la procreación responsable, la maternidad, la paternidad, la prevención del embarazo adolescente no deseado, los métodos anticonceptivos, la morbilidad materna y las enfermedades de transmisión sexual.*
- c) Informar y sensibilizar para la prevención de la violencia, abuso sexual, trata de personas y delitos contra la integridad sexual.*
- d) Fomentar la responsabilidad individual, familiar y social en el ejercicio de los derechos sexuales, reproductivos y el respeto mutuo e igualdad de trato entre géneros.*
- e) Difundir los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo.*
- f) Diseñar las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios.*
- g) Diseñar, producir o seleccionar los materiales didácticos que se recomiende utilizar a nivel institucional.*
- h) Supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades obligatorias realizadas.*
- i) Desarrollar programas de capacitación permanente y gratuita de las y los educadores en el marco de la formación docente continua y la inclusión de contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.*

Si bien se tardaron 8 años y 10 meses en elaborar la ley de la Provincia de Buenos Aires el contenido del documento contiene muchas de las demandas y necesidades sociales, incluye la perspectiva de géneros, contempla al placer sexual como derecho, lo que no se había visto en las otras normativas. Incluye el derecho a la procreación responsable, al conocimiento de métodos anticonceptivos para prevenir el embarazo no deseado y a la

morbimortalidad materna. En la interpretación de esta última subyace como convidado de piedra el aborto séptico, que practicado clandestinamente se cobra cientos de víctimas al año. En nuestro país, esas muertes, no se incluyen en las estadísticas. Las cifras oficiales hablan de 43 muertes por aborto en Argentina en 2016<sup>15</sup>.

Si bien uno de los objetivos propone diseñar, producir o seleccionar los materiales didácticos, hoy a cuatro años de la redacción de la ley continúan llegando a las escuelas los materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en 2012. Si estos materiales estaban impresos desde 2012 y no fueron entregados a las escuelas en ese momento y lo hacen 5 años después, incluso cuando la bandera política es diferente, es otra muestra de que la verdadera intención es que no llegaran.

## 5.7 Diseño Curricular de Salud y Adolescencia

El diseño curricular de la asignatura Salud y Adolescencia fue aprobado en 2010, a cuatro años de sancionada la ley Nacional de ESI (26150) y cinco años antes de la sanción de la ley provincial (14744).

Desde el primer párrafo establece que la Provincia a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), tiene *“la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”*.

Desde las primeras líneas puede observarse que la redacción se realiza utilizando el pronombre todos, en masculino. Estas cuestiones gramaticales se enmarcan en la categoría, que la autora de esta tesis denomina, redacción sesgo generizada invisibilizante que también se perciben a lo largo de todo el

---

<sup>15</sup> Datos obtenidos de la Dirección de Estadísticas e Información en Salud (DEIS) del Ministerio de Salud de la Nación del año 2016. Según estos números, ese año murieron 245 mujeres embarazadas. De este total, 43 defunciones fueron por un “embarazo terminado en aborto” (la DEIS no distingue entre provocados y espontáneos o naturales). <http://www.deis.msal.gov.ar>

documento, ya que hace referencia “a los adolescentes,(...) los jóvenes,(...) los adultos,(...) los estudiantes.

Dentro de la primera página de redacción, y aun en la introducción al documento, se informa que este material fue sometido a socialización en instancias de consulta durante el 2009, donde se cita a las “*Dirección Provincial de Educación Secundaria a través de sus inspectores, directivos, docentes, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejos de educación privada y partidos políticos*” entre otros. Al observar la cantidad de personas consultadas cuesta creer que ninguna se haya percatado que la redacción está gramaticalmente en masculino, o será que la consulta nunca se realizó. Resulta evidente que las personas que participaron de alguna manera en la redacción del documento no advierten la importancia del lenguaje en la formación integral de las personas, lo problemático de esto es que se encuentran a la cabeza y dentro de la gestión del sistema educativo, que se materializa en las aulas. Esta alarmante omisión de criterio se observa a lo largo de todo el documento ya que hacen mención de la importancia de:

*“al pensar en el aula, la escuela y la comunidad educativa en general, debemos pensar en espacios donde los adolescentes y jóvenes pueden aprender a posicionarse como actores en la promoción de la salud (...).Para ello es necesario que los adultos escuchen y cambien la manera en la que se incluye a los jóvenes en las políticas y prácticas de salud. (...) la representación que se tenga de los adolescentes y jóvenes es una clave para poder empezar a construir prácticas saludables junto a ellos” (pág. 10).*

Si bien desde el discurso plantean la necesidad de incluir, de otras maneras, a la juventud en las políticas públicas, esas otras maneras no incluyen el tratamiento de un lenguaje inclusivo.

Para la organización de la materia, desde el documento, se propone un listado de cinco módulos/problema:

- 1. La definición actual de salud/enfermedad*
- 2. Los jóvenes y los procesos de salud /enfermedad*
- 3. La educación sexual integral*

#### 4. El derecho a la salud

#### 5. Espacios de participación juvenil en la promoción y prevención de la salud.

Luego, en sendos apartados, se incluyen objetivos de enseñanza y de aprendizaje y en consonancia con la redacción de todo el documento, se observa el sesgo de género al hacer mención a la adolescencia y juventud en masculino. Resulta oportuno resaltar que la perspectiva de género no aparece ni dentro de los objetivos de la enseñanza ni dentro de los objetivos de aprendizaje. Otro gran ausente es el tema del placer que si está mencionado en la ley provincial que se sancionó cinco años después de la creación de este diseño curricular.

Sólo en tres oportunidades, dentro de todo el documento<sup>16</sup>, de 20 páginas, se incluye la palabra género, la primera es en página 11 cuando se sugiere desde una referencia a pie de página la lectura del “Ámbito “Sexualidad y Género” incluido en el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía”. Esta sugerencia pide que se recupere el material trabajado en la materia Construcción de la Ciudadanía que se dicta en años anteriores.

La segunda vez que figura el término género, es en la ampliación de los contenidos a tratar dentro del módulo 3 que propone trabajar la educación sexual integral. Aparecen mencionadas las Relaciones de Género, en el último ítem y junto a la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Curiosamente sí incluye en los contenidos el tratamiento de “*las convicciones morales y religiosas*” (pág. 13). Por último aparece el término género en el título de un libro en el apartado de la bibliografía.

Desde las orientaciones didácticas se propone que “*la materia Salud y Adolescencia requiere un trabajo reflexivo y participativo por parte de profesores y estudiantes. El debate, la participación, la escucha del conjunto de voces resultan imprescindibles para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la materia. Esta apertura posibilita la toma de la palabra de los*

---

16

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/salud\\_y\\_adolescencia.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/salud_y_adolescencia.pdf)

*estudiantes en temáticas que particularmente ponen en juego sus sentimientos, sus obsesiones y sus temores” (Pág. 15).* En este último párrafo se espera que el cuerpo docente brinde los espacios de debate y reflexión pero sólo queda librado al arbitrio y criterio profesional personal y curiosamente se incluye la palabra OBSESIONES sin otro marco de referencia o de ampliación para orientar el tratamiento de tan importante temática.

## **Conclusiones del capítulo**

Con lo expuesto hasta aquí en relación al tratamiento de la perspectiva de género dentro de los documentos oficiales y las políticas públicas, se da cuenta que el rol y la formación del cuerpo docente deberían ser de suma importancia. La formación y capacidad reflexiva, junto con la posibilidad de repensar sus propias biografías y prejuicios dará lugar a que la docencia al frente de las aulas pueda incluir criteriosamente todos aquellos contenidos que presenten desde el discurso oficial diferentes sesgos, sean estos omitidos por descuido o intención.

Tanto la ley nacional como la provincial presentan de manera muy solapada y desdibujada el tema de la diversidad sexual en sus textos, algo que también advierten diversas investigaciones (Boccardi, 2008; Torres, 2011; Lavigne, 2016; González del Cerro, 2018).

Puede inferirse luego de realizar la lectura del discurso jurídico a la luz de las palabras de Paulo Freire que los hacedores de políticas no “... *tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres (y mujeres)*<sup>17</sup> *en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción (...) lamentablemente sin embargo en este engaño de la verticalidad de la programación, engaño de la concepción bancaria caen muchas veces los evolucionarios es su empeño por obtener la adhesión del pueblo”* (1970).

Dora Barrancos en su trabajo Género y Ciudadanía en la Argentina (2011) realiza un análisis, a modo de balance, sobre el estado de derecho y las desigualdades en nuestro país. Se comparte con La autora que la ciudadanía

---

<sup>17</sup> Las palabras “y mujeres” fueron incluidas por la autora de esta tesis.

carece de la pretendida universalidad de derechos y pese a que se han dictado varias leyes en las últimas décadas sobre los derechos que involucran a la perspectiva de género, y los derechos sexuales y reproductivos, es sabido que no basta que la letra esté escrita para que se concrete en acciones reales. Barrancos, acertadamente menciona que *“los individuos nacen en situaciones que no eligen (...) y el Estado debe posibilitar la cooperación asociativa basada en una multiplicidad de esferas de justicia (...) los derechos femeninos son los menos reconocidos en órdenes sociales tradicionales”*.

Cuesta creer que las personas encargadas de la redacción de las leyes (funcionarixs públicos) no consideren el poder performativo del lenguaje y el impacto que los discursos androcéntricos que inundan los libros de textos escolares generan en las adolescencias que habitan las escuelas. Lo mismo sucede con la necesidad de emprender una formación docente inicial y continua que en clave de ESI sienta las bases para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios docentes.

Por su parte Meler menciona que si bien los organismos internacionales y las políticas de los Estados se han visto atravesadas por la potencia de la perspectiva de género, provocando transformaciones normativas, esto no significa que la condición femenina haya dejado de ser considerada subalterna en gran parte del planeta, pero al menos ha cuestionado de modo radical la legitimidad de esta situación (2012). Queda mucho camino por andar y la intervención estatal se vuelve indispensable ya que no alcanza con tener la letra escrita para que los derechos se vuelvan palpables por las personas.

Para Vassiliades el valor de la “igualdad educativa”, que ya aparece en el título del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE), tiene luego diversas expresiones en su propuesta. Por un lado, la prioridad de los sectores en condiciones de vulnerabilidad social, la preocupación por garantizar la “educación básica”, la consideración de las situaciones de exclusión y la apuesta a la enseñanza como tarea central del trabajo docente, todo esto en un contexto donde la principalidad estatal en el campo educativo y en otras esferas de lo social no puede soslayarse (2014).

Judith Butler menciona que el Estado produce *el lenguaje del odio* no porque lo considere responsable de las ofensas e injurias que circulan por la

población, sino porque la categoría, discurso jurídico, no podría existir sin la ratificación del Estado. El poder que tiene el lenguaje estatal (leyes, diseños curriculares, resoluciones, acuerdos internacionales) reside en establecer y mantener dominio de lo que podrá ser dicho. En palabras de Butler *“el lenguaje jurídico establece y mantiene el poder de lo que nombra, el estado produce activamente el dominio del discurso públicamente aceptable, estableciendo la línea entre los dominios de lo decible y lo inefable reteniendo el poder de la línea de demarcación”* (1997).

## CAPÍTULO 6

### ANÁLISIS DE TEXTOS ESOLARES EN CLAVE DE GÉNERO

#### 6.1 Introducción

Antes de comenzar la lectura del análisis de los textos escolares y de los contenidos curriculares contenidos en ellos, es conveniente recuperar la idea de que el sistema educativo responde a pujas de poder que se (re)configuran asumiendo diferentes formas en relación al contexto social en el que se halla inmerso. Este sistema social es el que, en diferentes momentos, asume una forma de concebir lo femenino y lo masculino reproduciendo la “matriz binaria heteronormativa normal” a la vez que invisibiliza otredades existentes.

Si bien, amparados en leyes como la de identidad de género y de matrimonio igualitario, muchos colectivos minoritarios luchan por visibilizarse y romper las estructuras de la heteronormatividad, el camino que queda por recorrer es largo y plagado de obstáculos. Por lo tanto, todo lo que queda por fuera de la norma es considerado anormal y eso justifica y avala que sea rechazado, eliminado, silenciado, invisibilizado o escondido.

Fuera de esta categorización de la normalidad existen otras identidades posibles a las que no se les dedica ni siquiera un pequeño párrafo en las páginas de los libros escolares: gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgéneros, intersexuales y otros grupos adolescentes que van emergiendo de la oscuridad y que, lamentablemente, al parecer deberán esperar para ser incluidos en el sistema escolar que proclama a los cuatro vientos la inclusión que, se ve convertida en un recurso meramente discursivo.

*“una sociedad desigual produce instituciones que tienden a reproducir la desigualdad y, es responsabilidad de la institución escolar y del mundo adulto en su conjunto encontrar los medios para que todxs ingresen, permanezcan y culminen la educación obligatoria con niveles de calidad equivalentes” (Morgade, 2016)*

## 6.2 TEXTO A

### 6.2.1 Referencias del texto

Este libro se titula “Salud y Adolescencia” y pertenece a la colección Saberes Clave de Editorial Santillana. El equipo autor-locutor está formado por ocho autoras mujeres y un autor varón, que es quien figura en primer lugar en la lista de los nombres que puede verse en la tapa del ejemplar y no estando esta lista, ordenada alfabéticamente. En el texto no se informa cuál es el área y el nivel de formación de cada uno de los miembros del equipo autor-locutor<sup>18</sup>.

El texto comienza con la página en la que se incluyen los datos de la editorial y la fecha y lugar de impresión, así como también se introduce el número de ISBN. Asimismo y al igual que todos los libros de fabricación nacional, informa que “*queda hecho el depósito que dispone la ley 11.723*”. Esta ley es la que regula y protege la propiedad intelectual del equipo autor-locutor.

El libro se encuentra organizado en secciones, a su vez cada una de ellas está fragmentada en unidades temáticas. Por su parte cada unidad comienza con una portada, generalmente con imágenes a todo color y también se incluye un pequeño cuestionario para comenzar la reflexión de la temática a abordar. Cuando lo que comienza es una sección se ocupan dos páginas. Esta especie de carátula (Figura 5), además del título de la unidad incluye imágenes y pequeños textos que anticipan el contenido que será desarrollado en el interior.

Como puede observarse las imágenes transmiten mensajes que no se condicen con los que hoy se espera de la adolescencia, tal es el caso de la tradicional enfermera con el epígrafe de “el silencio es salud”. Hoy se espera que la escuela sea un espacio donde circule la palabra y la docencia sea la guía de las juventudes para que SI puedan hablar.

Llegando al final de cada unidad hay un apartado titulado LEO, LUEGO ENTIENDO, se menciona como característica paratextual que esta frase se presenta en tipografía mayúscula y de color (Figura 6). En este apartado se

---

<sup>18</sup> Si bien la autora de esta tesis realizó la búsqueda en internet, en algunas ocasiones fueron varias las personas que figuraban con el mismo nombre, por este motivo no se introducen datos de los miembros que se atribuyen la autoría, para evitar errores.

incluyen noticias periodísticas y de especialistas relacionadas con la temática de la unidad o frecuentemente se incorporan entrevistas con profesionales de la salud, visualmente estas páginas son muy coloridas y varias veces poseen actividades relacionadas.



(Las dos primeras imágenes corresponden al comienzo de un sección y la tercera al inicio de un capítulo

Figura 5



Figura 6

En la imagen se presenta la página donde el equipo autor-locutor presenta un texto en el que se muestra titulado Adicciones y Pobreza, como si hubiera un relación directa entre ambos fenómenos. Una de las preguntas del recuadro que aparece en el margen inferior derecho de la página dice: ¿Qué relación entre la adicción y las condiciones de los sujetos plantea este texto?

Al finalizar la unidad se incluyen dos páginas de actividades a modo de evaluación y verificación de los aprendizajes (Figura 7). La diagramación con la que texto ha sido organizado puede presentar dificultades si este material es utilizado por docentes que utilizan el libro como planificación. En este trabajo se hace hincapié, por un lado, en la importancia de contar con docentes altamente calificados y por otro, es preciso que Estado ejerza su rol de garante, tal como

lo expresa la letra escrita de las leyes y ofrezca capacitaciones permanentes en relacionadas con la ESI.

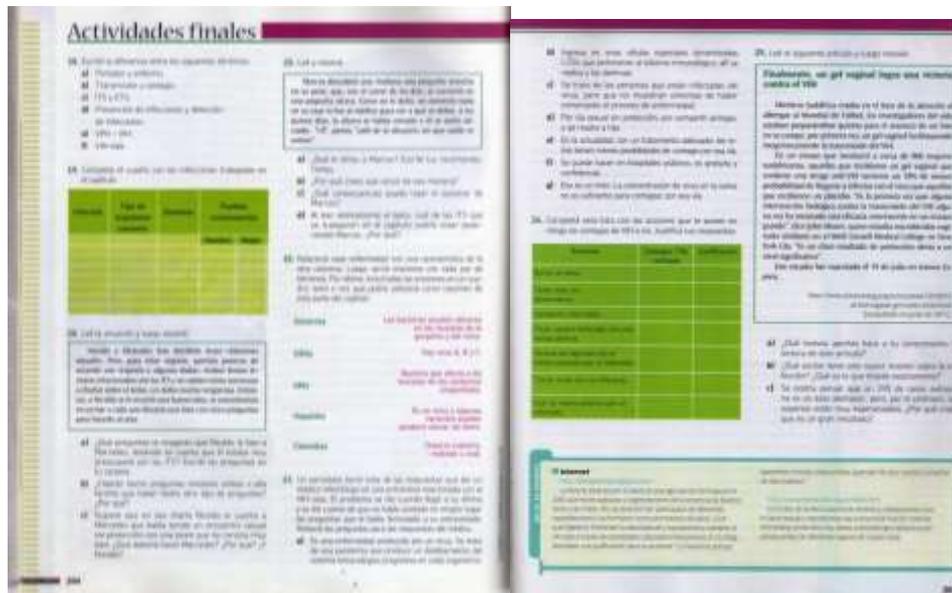


Figura 7

### 6.2.2 Análisis del texto

La primera sección está compuesta por tres capítulos en los que se despliegan temas generales sobre salud y enfermedad. La sección II se denomina “Los jóvenes y los procesos de salud/enfermedad”, desde el título aparece la redacción de matriz sesgo-generizada en la que se presenta al sustantivo jóvenes precedido por el artículo en masculino (**Los**<sup>19</sup>) como si las mujeres no atravesaran por la etapa de la juventud. Esta sección está dividida en 5 unidades: la primera “*Hablemos de adolescencia*”, la segunda “*Adolescencia e identidad*”, la tercera “*La salud de los adolescentes*”, la cuarta “*Salud, alimentación y modelo estético hegemónico*” y por último la unidad denominada “*Las adicciones*”. Al parecer y desde el título de la sección se traduce que el equipo que escribe este libro parecería interpretar a la adolescencia, la identidad y las adicciones como enfermedades de la juventud.

<sup>19</sup> A partir de aquí cuando aparezcan en la redacción de este escrito los artículos “el” y “los” haciendo referencia al género masculino serán subrayados para indicar que los textos analizados presentan una redacción con una matriz sesgo generizada invisibilizante androcéntrica por lo tanto omiten citar al tanto género femenino como a las otredades existentes.

El libro presenta una unidad titulada “Hablemos de adolescencia” (Pp. 60-73), el apartado comienza haciendo alusión a si existe una o más adolescencias, en todo momento se hace referencia a **los** adolescentes, utilizando el artículo en masculino. Luego de citar los cambios físicos que se presentan en varones y mujeres a nivel corporal comienza haciendo una reseña histórica del término.

Todo el libro se presenta escrito a dos columnas con pequeños bloques de contenido con títulos en color y con tipografía de mayor tamaño. De esta manera se presenta el saber el saber sin ninguna alusión al discurso de referencia, como si no hubiese sido extraído de una fuente y los objetos del discurso funcionaran por sí mismo como pruebas empíricas (Tosi, 2012).

El texto se encuentra acompañado por imágenes, la primera es la fotografía de la escultura griega Discóbolo<sup>20</sup> (figura 8) que muestra a un atleta varón instantes antes del lanzamiento del disco, esta imagen en su epígrafe hace referencia a que en la escultura se “*muestra la belleza y fortaleza física juvenil*” como si estas características fueran privativas de los varones.



Figura 8

En las dos páginas siguientes, donde se hace una muy reducida reseña histórica de la adolescencia se nombra a **los** adolescentes en masculino, incluso cuando se menciona la creación de la escuela primaria, secundaria y de las universidades.

---

<sup>20</sup> Discóbolo, escultura griega de Mirón de Eléuteras 450 antes de Cristo.

Sobre el margen inferior derecho de la segunda página puede observarse un recuadro que desde el título se pregunta ¿Y las adolescentes?, rápidamente aclara, como si el equipo autor-locutor le hablara directamente a quien está leyendo, que en la mayor parte del texto sólo se han remitido a hablar sobre **los** adolescentes dado que en la antigüedad y hasta avanzado el siglo XX a las mujeres no se les reconocieron sus derechos, y aclaran que hasta ese momento sólo se les permitían cuestiones domésticas y *“recién en la década del '60 las chicas aumentaron sus oportunidades de educarse con miras a su prosperidad económica”*.

Por lo visto como en la antigüedad no se tenía en cuenta a las mujeres eso avala y funciona como justificativo para tampoco incluirlas en la actualidad.

Dos fotos acompañan este apartado que se titula Revolución Industrial, en ambas se muestran adolescentes, la primera muestra una fábrica a fines del siglo XIX y la otra muestra adolescentes a comienzos del siglo XX y en ambas imágenes sólo se ven varones (figura 9).



Figura9

A vuelta de página se comienza a hacer un recorrido de la adolescencia en la Argentina y nuevamente habla de **los** adolescentes y **los** jóvenes.

Bajo un apartado titulado Paz y Amor (pp. 66) se relata el surgimiento de los hippies, momento que también se relaciona con el fuerte cuestionamiento a las instituciones como el matrimonio y la familia tradicional, haciendo referencia a que en nuestro país *“**muchos** jóvenes se reunieron en asambleas universitarias y los varones lucieron el pelo largo y las chicas polleras cortas y jeans”*. Aquí se presenta a los varones como ciudadanos partícipes y

comprometidos con la realidad social del momento, en cambio a las mujeres se las relaciona con la frivolidad de la vestimenta.

Otro título ofrece analizar si la adolescencia es una categoría universal, proponiendo contemplar las visiones de otros grupos sociales, para ello se citan las características de tres tribus que aún en la actualidad viven de manera primitiva, la comunidad Nuer, la de los Trobriandeses<sup>21</sup> y la Samoa<sup>22</sup>. La información que acompaña cada una de las tribus hace referencia a los ritos de iniciación de los varones. También se incluye un párrafo sobre las mujeres de la tribu Trobriandese en el que comenta que *“en ciertas ocasiones, algunas mujeres, se alojaban en la casa de un tío por parte de la madre u otros parientes, siempre y cuando se tratase de hombres viudos”* y en referencia a las mujeres de la tribu Saoma cuenta que la adolescencia estaba ligada a la etapa biológica y que *“se ocupaban de ayudar en las ceremonias y también trenzaban paja y juntaban moras”*.

Ambas citas y comentarios omiten parte importante de las conclusiones de ambas investigaciones y refuerzan en el pensamiento del público lector adolescente, la reproducción de conceptos patriarcales donde las mujeres realizan las tareas consideradas menores, vinculadas con el cuidado de la casa y al acompañamiento del hombre. Planteando sólo estas referencias, el equipo autor-locutor, estaría minimizando tendenciosamente las investigaciones de Malinowski (1975 b) y Mead (1990) tomando sólo una parte de las conclusiones y omitiendo las contribuciones que sendos trabajos aportaron a los estudios de género.

Luego de la reseña teórica el texto propone como actividad *“Compará las características de la adolescencia en diferentes culturas. ¿Qué diferencias y similitudes encontrás con tu forma de vivirla?”*(pp. 69). Como la información

---

<sup>21</sup>Bronislaw Malinowski Antropólogo que en 1914 viajó a Papúa (actual Papúa Nueva Guinea), donde llevó adelante un trabajo de campo en las islas Trobriand, desarrollando la metodología llamada "de observador participante". Su estudio fue una crítica a las corrientes psicológicas de la que sentaba las bases de la familia monogámica patrilineal, concepto que no puede ser generalizado a otras sociedades.

<sup>22</sup> Margaret Mead llevó a cabo su estudio entre un pequeño grupo de mujeres jóvenes de la tribu de Samoa -aldea de seiscientas personas en la Isla de Tau- en el cual se familiarizó, vivió, observó y entrevistó (a través de un intérprete) a 68 mujeres jóvenes entre los 9 y los 20 años. Concluyó que el paso de la infancia a la adolescencia era una transición suave y no estaba marcada por las angustias emocionales o psicológicas, y la ansiedad y confusión observadas en los Estados Unidos.

incluida de las tribus hace referencia en su mayoría a cambios físicos esta actividad, sin la guía reflexiva del equipo docente a cargo, viene a reforzar una visión que propone que la adolescencia se relaciona con los cambios biológicos y que las mujeres por su propia naturaleza se ocupan de las cuestiones del hogar y del cuidado de los miembros de la casa. Además se hace notar que la forma con la que el equipo autor-locutor se refiere al público lector mediante la utilización del voseo, reduce las distancias entre ambos y se percibe como propio de los intercambios coloquiales e informales. (García Negroni, 2008).

Por supuesto el texto no menciona la existencia de otras tribus como Wodaabe oriundos de la República del Níger, ni la tribu Mosuo que habitan en China y cuyas sociedades presentan una organización matriarcal.

Como se anticipara al comienzo del análisis, todos los capítulos culminan con una serie de tareas denominadas “Actividades finales”, dicho apartado, en esta unidad incluye dieciocho actividades (pp. 72-73). En todas ellas se hace referencia a la adolescencia, a la adultez y a la juventud utilizando redacción de matriz sesgo generizada invisibilizante, anteponiendo el artículo masculino al sustantivo, reforzando a cada momento el androcentrismo manifiesto con el que el equipo que escribió este texto, pensó y plasmó el material que se ofrece en la materia Salud y Adolescencia y con el que la juventud lectora forja sus identidades dentro del espacio escolar y donde muchas otras juventudes y adolescencias no se encuentran representadas por la cultura dominante.

Asimismo, en la actividad número 11 se pide “*Describí los cambios corporales que comienzan a darse en la entrada a la adolescencia, teniendo en cuenta diferencias y similitudes entre ambos **géneros***”. En esta actividad se confunde el sexo con el género contribuyendo a la confusión e invisibilizando la posibilidad de presentar al género como una construcción social no binaria.

La siguiente unidad se titula “*Adolescencia e identidad*”, (pp. 75) y comienza presentando las historias de dos adolescentes, Magdalena de 16 años a la que le gusta jugar al fútbol y la de Manuela que es madre de un bebé de 4 meses, éstas son las únicas características que se ofrece de ambas adolescentes. Esta información se acompaña con las imágenes de las jóvenes

en la que se ve a una de ellas vistiendo un short negro de fútbol, una musculosa celeste, zapatillas y con el pelo atado y las manos a la cintura en posición de jarra. La otra luce pelo suelto enrulado con un mechón sobre la cara en pantalones rayados y buzo naranja recostada sobre una pared. Recordemos que estas imágenes están dentro del apartado de identidad y ninguna de las fotos indica el nombre de las jóvenes, pero están haciendo una clara alusión a que si jugás al fútbol y sos mujer tenés que lucir como varón y si sos madre, a esa edad, tu imagen debe ser más sensual (Figura 10).



Figura 10

En esta unidad se define la identidad como “*nuestros gustos, nuestras afinidades, nuestras costumbres, lo que sabemos y lo que nos interesa, a quién nos parecemos y de quién nos diferenciamos. Ni más ni menos que quienes somos y en gran medida qué seremos. La identidad define aspectos de nuestra vida presente y también del futuro (...) ¿Cómo se construye esta identidad? La identidad es resultado de un proceso de aprendizaje*”. Dentro de esta construcción incluye los aportes de las familias, los amigos, la escuela, los partidos políticos y los medios de comunicación.

En esta misma página (75) y debajo de las imágenes de las jóvenes se propone una actividad en la que se pide “*conversá con tus compañeros sobre los cambios en los espacios de formación de la identidad y si estos se ven reflejados en la vida de Manuela y de Magdalena. ¿Por qué?*”. Esta actividad

parecería estar planteada sólo para varones ya que hace referencia a compañeros y además se induce a la consolidación de imágenes estereotipadas.

Acto seguido se presenta la identidad como estable pero dinámica porque cambiamos a través del tiempo tomando distintos roles. Bajo el título, “*Quienes somos en la escuela*” el texto propone que “*el ingreso a la secundaria requiere de un mayor grado de responsabilidad y las tareas se vuelven más exigentes para chicos y chicas, la escuela tiene un papel fundamental, sobre todo porque brinda la primera etapa de la preparación para los trabajos que los chicos y las chicas van a desempeñar en el mundo adulto*”. Si bien en el párrafo se habla de ambos, en el renglón siguiente dice que “*la escuela media tiene como misión formar a los chicos para ser ciudadanos responsables y ocupar lugares valiosos en la sociedad. El acceso al conocimiento, el aprendizaje de las formas de trabajar y la adquisición de valores que facilita la escuela son elementos básicos de la identidad como personas; son las bases de los adultos que serán en los próximos años en el ámbito en que elijan desempeñarse*”. Nuevamente son los varones los que ocuparán lugares valiosos y eso parece estar relacionado con la identidad. Finalizada esta frase se incluye una caricatura (figura 11) donde las niñas parecen estarse riendo y murmurando mientras miran a un varón que parece incómodo al sentirse observado por las niñas.



Figura 11

En un recuadro que se presenta bajo el título “Los adolescentes y el tiempo libre” (pág. 79), donde nuevamente y como en todo el libro aparece la redacción que invisibiliza otras identidades dado que sólo contempla a los adolescentes en masculino, cita la importancia del tiempo libre y de la salida con amigos pero se incluye la imagen de tres niñas adolescentes caminando con el uniforme de la escuela. Esta imagen refuerza el estereotipo en que las mujeres utilizan el tiempo libre para los paseos y el ocio y los varones se ocupan del estudio y el trabajo (figura 12).



Figura 12

Desde el diseño curricular de la materia Salud y Adolescencia se enuncia la importancia de contribuir desde la escuela media a la formación de una población crítica, son numerosos los párrafos en que se hace explícita esta referencia:

*“que los sujetos analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar” (Diseño curricular 2010)*

Resulta casi imposible que la adolescencia pueda desarrollar un espíritu crítico y que construya una nueva visión del mundo y se le presenten inquietudes para identificar, interpretar y proponer transformaciones de situaciones sociales, si desde el texto en análisis, se percibe permanente y sistemáticamente una clara reproducción de las creencias y valores arcaicos androcéntricos que de esta manera sólo logran perpetuarse.

Continuando con el análisis del texto escolar en cuestión, la unidad 6 tiene como título “La salud de los adolescentes” si bien está expresado en masculino por la presencia del artículo los, bajo el título se incluyen las fotografías de tres adolescentes dos niñas y un niño (figura 13).



Figura 13

Cada una de las imágenes está acompañada por un relato, primero puede leerse la historia de María una niña de 12 años que concurre a la consulta médica, con su mamá, porque se ve gorda y con panza y le disgustan sus caderas, glúteos y piernas lo que le provoca frecuentes crisis de llanto, su examen físico es normal y el médico (citado en masculino en el texto) le dice que es frecuente a su edad. También aclara que la niña tuvo su menarca a los 11 años antes que sus compañeras y es la más alta de su curso.

La segunda imagen muestra a Mariela, una joven de 15 años que concurre con una amiga a la consulta a pedir orientación sobre los métodos anticonceptivos. Se hace referencia a que la médica de adolescentes le habla sobre placer y responsabilidad y sobre los cuidados de su cuerpo y el de los demás, también dialogan sobre los derechos a decidir por sí misma cuándo y con quién tener relaciones. Asimismo, le informa sobre los métodos anticonceptivos y le pide que concorra la próxima semana para seguir con los controles clínicos. Si a la hora de hablar de sexualidad se da paso a los

discursos médicos solo refuerza la teoría de Nancy Fraser donde la autora plantea que *“aislar ciertos asuntos en espacios discursivos especializados permite protegerlos de un debate y una confrontación más amplia”* si se produjera el debate tal vez se daría lugar a la visibilización de nuevas voces y de sus intereses y posiciones (Fraser, 1997). Como dato positivo se introduce la noción del placer como parte de la sexualidad, actividad que siempre aparece como algo peligroso.

En la tercera foto se cuenta la historia de Federico que con sus 17 años presenta un traumatismo de costillas y de cráneo y está en la sala de un hospital. El día anterior había planeado ir a bailar con sus amigos. Unas dos horas antes de salir de la casa con el auto, que por primera vez le prestara el papá, pidieron bebidas blancas a un kiosco cercano. Mientras conducía para el boliche se sintió mareado y sin fuerzas y después no recuerda qué sucedió.

En los relatos anteriores se relaciona a las niñas con el cuerpo, en primera instancia con la imagen, con la aceptación y los trastornos de alimentación como si estos aspectos fueran privativos de las mujeres y nótese que la imagen de la niña no parece de 12 años y bajo ninguna circunstancia puede pensarse que está gorda. La segunda adolescente consulta por la anticoncepción dando a entender que los métodos conciernen sólo a las mujeres. Diferente podría haber sido si en lugar de una niña fuera una pareja de adolescentes la que concurre a la consulta. Que sea una médica mujer la profesional que atiende y aconseja a Mariela también refuerza la idea de que la concepción es entendida como responsabilidad de las mujeres y no de ambos sexos por igual.

La historia de Federico, el tercer personaje, es contada de una manera más cuidada, es el mayor de los tres, si bien tiene 17 años el hecho de que pueda conducir deja a trasluz que su padre, tal vez por considerarlo responsable, lo autorizó a adelantar la obtención del registro de conductor reglamentario que de otra manera, el joven, hubiera obtenido a los 18 años. Otro atenuante para el joven sería que con su grupo de amigos pidieron bebidas blancas al quiosco, comercio que no debe vender alcohol a menores de 18 años, incluso el hecho de denominarlas bebidas blancas, pareciera ser

más sutil y quitarle importancia a conducir bajo los efectos del consumo de alcohol. Asimismo, en el relato no se hace expresa mención a un choque o accidente ni a que el joven estaba ebrio, sino más bien dice que se sintió mareado y sin fuerzas y después no recuerda lo que sucedió. Resulta oportuno recordar palabras de Judith Butler, citadas al comienzo de este trabajo, que nos invitan a pensar cómo el lenguaje tiene la capacidad de fijar las posiciones y de imponer sus efectos simbólicos (1997).

En la página siguiente (pp. 87) bajo el título “*Motivos de la consulta médica*” dice que “*las mujeres consultan frecuentemente por los temas relacionados con la sexualidad. En cambio, los varones no suelen hablar de este tema con los profesionales, muchas veces no saben dónde ir si tienen dudas y otras veces creen que esto no es motivo para consultar*”, si luego de esta frase el o la docente que se encuentra frente al curso no promueve la reflexión o el texto no incluye un párrafo donde diga que es importante la consulta con profesionales de la salud, independientemente del sexo de las personas, pareciera que la NO consulta fuera la forma de actuar esperada para los varones adolescentes.

Continuando con el tema y bajo el título “*La consulta con el adolescente*” (pp. 87) el texto aclara que los profesionales especialistas de la salud tienen en cuenta diferentes enfoques. El **Enfoque Integral** que busca la preservación de la salud, el **Enfoque de Derecho** haciendo referencia al derecho a la salud, a acudir a la consulta por su propia iniciativa, a la privacidad y confidencialidad de los tratamientos (Declaración de los Derechos del Niño de 1959). Por último se cita el **Enfoque de Género** donde desde el texto, aclara que “*existen inequidades innecesarias, evitables e injustas entre hombres y mujeres (...) el enfoque de género es el que facilita la comprensión y el abordaje de estas inequidades*”.

Es evidente que ninguno de los nueve integrantes del equipo que participó de la escritura de este libro, del cual llamativa y alarmantemente ocho son mujeres, considera que los lenguajes tanto orales como escritos son performativos y por ende no reflexionan sobre el poder performativo de sus propios discursos escritos.

Para cerrar este apartado se incluye una imagen donde se ve un grupo de profesionales de la salud alrededor de una mesa y se acompaña con un epígrafe que plantea la importancia del abordaje interdisciplinario. En la imagen se ve a cuatro médicos varones y sólo dos mujeres, una de ellas de espaldas (figura 14). En uno de sus principales trabajos Basil Bernstein sostiene que *“el modo como una sociedad clasifica, distribuye y transmite el conocimiento educativo que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y el poder y los principios de control social”* (1985).



Figura 14

Bajo el título *“El Aspecto corporal”* (pp. 91) y desde la propia redacción del texto se hace referencia a la importancia de que los y las adolescentes tengan *“una autoimagen positiva de sí mismos ya que sentirse conformes consigo mismos y atractivos para los otros es fundamental para el desarrollo de la autonomía”*.

Luego menciona que en el caso de que la adolescencia exprese disgusto con su aspecto corporal, son *“los profesionales los que deben diferenciar normalidad de enfermedad”*. La inclusión del término normalidad en este párrafo es lamentable ya que en lugar de hablar sobre características saludables se hace referencia a una imagen normalizada de la adolescencia, de esto se deduce que el equipo de escritores comparte un concepto de imagen corporal normal, claramente estereotipada, de la adolescencia y todo aquello que no se ajuste a esa imagen es considerado anormal y asociado al

concepto de enfermedad. Estas concepciones influyen en la construcción de las formas de interpretar con que las personas leen la realidad que las rodea, entorpeciendo y dificultando la deconstrucción de los estereotipos que continúan arraigados en nuestra sociedad.

La unidad 7 del texto se denomina “*Salud, alimentación y modelo estético hegemónico*”, este capítulo comienza haciendo referencia a la alimentación como fenómeno complejo en el que inciden la dimensión biológica, emocional, sociocultural, económica y política. En las imágenes que se incluyen para acompañar el tema de alimentación se ve a una adolescente claramente apesadumbrada comiendo una barra de chocolate (Figura 15), esta imagen refuerza el estereotipo de que la angustia femenina se quita con la ingesta compulsiva de dulces y helado, también se incluye un foto de una mujer amantando y la de un hombre, de saco y corbata, escribiendo sentado al escritorio. Se recuerda que este capítulo pretende tratar el tema de los estereotipos y claramente lo hace, reforzándolos.



Figura 15

Luego, bajo el título “*Publicidad y consumo*” se hace referencia a que el proceso de globalización y las publicidades hacen que los medios de comunicación “*ejercen su influencia sobre los gustos de los adolescentes y promueven el ideal de belleza que se sostiene hoy en día; mujeres muy delgadas y con curvas y varones fuertes y atléticos, cuerpo que se presentan como los indispensables para alcanzar el éxito y la aceptación*”, estas afirmaciones deberían estar seguidas por una sólida y contundente fundamentación que desestime y desaliente la persecución, por parte de la adolescencia, de ese ideal de belleza que sólo contribuye a deteriorar la

autopercepción que las adolescencias tienen de su propia imagen corporal y de sus pares. Ideal que muchas veces se constituye en un riesgo para su salud, llegando a comprometer sus vidas.

Otro de los títulos de esta unidad se ocupa de “*Los estereotipos de belleza*”, este apartado comienza definiendo estereotipo como el “*conjunto de características, muchas veces alejadas de la realidad o bien prejuiciosas, que se instalan como las adecuadas o correctas*” y continúa aclarando que “*en este caso para ser bello o bella se deben poseer las características que marca el estereotipo de belleza masculina o femenina (...) y estos estereotipos se asocian con el éxito y la riqueza*”, nuevamente aparece la matriz binaria como si la belleza fuera una característica derivada del binarismo de género, femenino-masculino, ocultando otras existencias.

Es importante notar que en la definición que incluye el texto dice que las características que construyen los estereotipos muchas veces estarían alejadas de la realidad, dejando entrever que en algunos casos SI, esas características, reflejarían la realidad. Aquí tampoco se aclara qué aspectos podrían tomarse como correctos en los estereotipos, no promoviendo la reflexión del público lector adolescente que queda librado a la interpretación, los prejuicios y visión crítica del cuerpo docente que ofrece este material.

A continuación se menciona que el ideal de belleza del renacimiento consideraba bellas a las mujeres “*más bien gordas y con caderas anchas*” y que la delgadez era vinculada con la fealdad y la pobreza.

Asimismo, el título “*El modelo estético hegemónico*” inicia de la siguiente manera “*el modelo estético que predomina, el que representa el cuerpo y la apariencia que todos quisieran tener es el que coincide con las características físicas que prefieren las personas de los sectores mejor posicionados en la sociedad*”. Nuevamente, en este fragmento se refuerzan los estereotipos ya que la frase que aparece subrayada en este escrito, y que en el texto original aparece entre comillas, no solo no invita a reflexionar sobre la construcción social de los estereotipos, ni el concepto de hegemonía; sino que relaciona directamente a la gente de los sectores mejor posicionados como poseedora de las características corporales en que se sustenta dicho bienestar, desestimando el esfuerzo, la capacidad intelectual y el estudio.

Inmediatamente surge una interrogante ¿cuál será la interpretación que el equipo autor-locutor hace sobre quiénes pertenecen y cómo accedieron a ser personas que integran los sectores mejor posicionados? Lamentablemente, esta investigación no puede más que inferir o sospechar la respuesta, pero queda abierto el interrogante para futuros trabajos de investigación.

En párrafos siguientes se menciona a la globalización y a los medios masivos de comunicación como los causantes de extender por el mundo los ideales de belleza y éxito, como si ambos fueran agentes en sí mismo, independientemente de las personas que los transmiten, impidiendo de esta manera que el público lector adolescente se constituya como agente de reflexión, comprensión y cambio. En palabras de la antropóloga Rita Segato:

“Hay una mirada que corregir, la de los errores instalados en la sociedad reforzados en los estereotipos. Es necesario hacer un trabajo de corrección de los desvíos de comprensión originados en una historia de opresión y desigualdad. Contrariamente, los medios (ni los textos escolares)<sup>23</sup> no realizan ese trabajo, sino que refuerzan prejuicios presentes que son del ámbito de la mirada de la sociedad sobre las personas” (2017).

Dentro de la misma página del texto figura un apartado que se corresponde con el título “*Para acercare al modelo ¿cirugías?*”, en él se comienza presentando a las cirugías estéticas como una parte de la ciencia médica que centra su atención en cuestiones de aspecto y belleza y que de esta manera las personas pueden resolver sus conflictos, sus insatisfacciones y elevar la autoestima, con las cirugías reparadoras. Nuevamente se responsabiliza a la televisión y a las publicidades, como si éstas no fueran productos humanos intencionados mediados por discursos y con finalidad económica. Si bien se incluye que este tipo de práctica “*plantea riesgos*” también aclara que son como toda otra operación.

---

<sup>23</sup> Los términos que figuran entre paréntesis fueron incluidos por la autora de esta tesis.

A continuación se incluye un recuadro con un texto que acompaña una imagen de una prótesis mamaria con un moño y con el siguiente título “*La primera, te la regalo*”, (figura 16) junto a la imagen se menciona que antes, “*hace mucho tiempo, para los cumpleaños de 15 o 18 años si se quería hacer un regalo valioso se obsequiaba un anillo de oro u otra joya, luego vino la época de los autos, las computadoras de última generación, el viaje (...) ahora se está registrando una tendencia que se está imponiendo como moda entre los sectores más pudientes: regalar cirugías*”.

Luego hace mención a que las cirugías a las que se someten los adolescentes son las de nariz, orejas, liposucción, reducción o aumento de los senos y aplicación de colágeno en los labios, y como si eso no fuera suficiente para interpretar lo anterior como apología de las cirugías estéticas en adolescentes, se incluye una última oración que dice: “*Un dato interesante es que, en su mayoría, son mujeres quienes acuden a las consultas con médicos cirujanos para reformar su cuerpo*”, aquí el cuerpo de la mujer es presentado como mercancía y, si bien el equipo autor-locutor no aclara por qué le parece interesante que las mujeres sean quienes concurren a realizarse cirugías, queda claro que son los médicos varones quienes las realizan como si fueran escultores frente a su obra.



Figura 16

Nuevamente, resulta oportuno y necesario incluir palabras de la autora anteriormente citada “*la pedagogía de la crueldad es aquello que induce a*

*transformar a las personas en cosas. Enseña a mirar el cuerpo humano como cosa, es la cosificación de la vida”. (Segato, 2017)*

En los párrafos siguientes el texto se dedica a presentar las enfermedades vinculadas con la alimentación y con la obsesión por el cuerpo, nuevamente se refiere al efecto de los medios de comunicación y de las publicidades dirigidas al público joven, y cuando se hace mención a la bulimia y anorexia no sólo dicen que se dan frecuentemente en las mujeres adolescentes, sino que la imagen (figura 17) que acompaña el texto es el de una joven en ropa interior muy flaca y que se refleja en un espejo con una figura más rellena.



Figura 17

Asimismo, aparece en un recuadro un apartado sobre los anabólicos que explica que “*son derivados sintéticos de la testosterona que es una hormona que producen los testículos que se relaciona con el desarrollo de caracteres sexuales secundarios **masculinos** (...) algunos deportistas o personas que padecen vigorexia los consumen para aumentar su masa muscular y la fuerza*”.

Luego hace mención a “*los trastornos que pueden devenir de la ingesta de anabólicos y que **los médicos** no los aconsejan (...) y agrega que por eso las personas que desean consumirlos concurren al **mercado negro***”. Este

apartado presenta numerosas cuestiones que refuerzan los estereotipos dominantes, primero atribuye los caracteres secundarios biológicos que aparecen en los varones en la pubertad a una cuestión masculina, confundiendo sexo biológico con el género.

Lo mismo sucede cuando hace referencia a la profesionalización de la medicina como si fuera una ciencia ejercida sólo por varones. Si las conclusiones extraídas del pequeño párrafo en cuestión no fueran suficientes, el mismo informa al público lector que estos productos se consiguen de manera ilegal.

El capítulo del libro termina con la inclusión de dos lecturas que figuran en la sección “LEO, LUEGO ENTIENDO”. Uno de los artículos titulado “Argentina: adolescentes en la televisión, estereotipos hegemónicos” pertenece a Norma Loto del Servicio de noticias de la mujer en América Latina y el Caribe. El texto reflexiona sobre el estereotipo de las protagonistas mujeres que fuera presentado en algunas telenovelas exitosas destinadas a la juventud adolescente. Acertadamente, se menciona a los colectivos excluidos en estos productos televisivos pero resulta llamativo que presente a esos grupos como si sólo estuvieran integrados por mujeres, dado que los cita como: “*las jóvenes migrantes, las que cantonean, las chicas que concurren a las escuelas del estado, las madres adolescentes, sólo por nombras algunas*”. Este artículo, bajo su pretendida intención de reflexionar sobre los estereotipos, sólo se ocupa de los relacionados con las mujeres como si no existieran imágenes estereotipadas hegemónicas y colectivos de excluidos.

A los efectos de la presente investigación se ubicó el texto original (ver anexo pág. 256) en el que la autora, Norma Loto, si incluye párrafos destinados a visibilizar los estereotipos que tienen como protagonistas a los varones, pero que el equipo que cercenó intencionalmente el texto original no consideró oportuno incluir. De lo expuesto anteriormente se puede inferir que incluir sólo un fragmento tendencioso de la noticia en el texto de la materia Salud y Adolescencia conlleva a reforzar la imagen de los varones como sujetos poderosos, y proveedores exitosos (Figura 18).

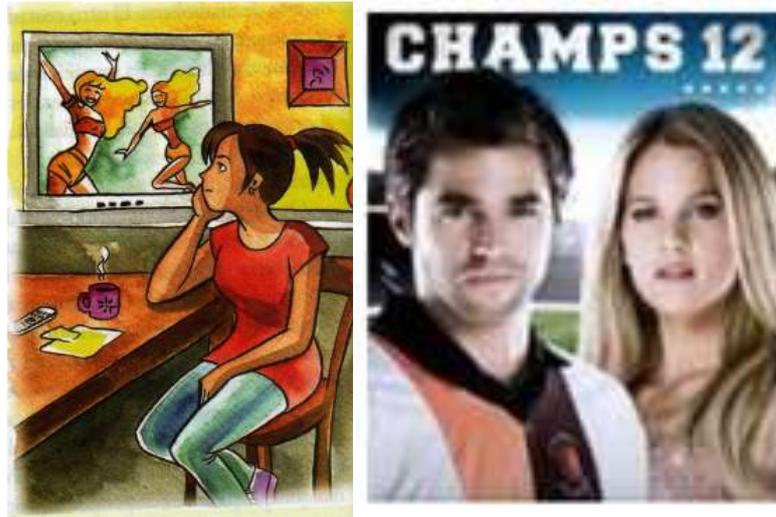


Figura 18

La imagen de la izquierda es la que se encuentra en el libro de texto de Salud y Adolescencia que se está analizando y la fotografía de la derecha es la Imagen incluida en el texto original de Norma Loto <http://www.amecopress.net/spip.php?article5112>.

Finalizando el capítulo se presentan actividades, entre las que figuran una serie de preguntas relacionadas con la alimentación y la acción meramente biológica de los nutrientes, focalizando sobre los riesgos y beneficios de una buena o mala ingesta de alimentos. Sin embargo, la última pregunta está relacionada con la Soberanía Alimentaria, este concepto incluye el derecho de los pueblos a decidir sobre su política agraria y alimentaria sin verse perjudicados por el comercio con terceros. La autora de la presente investigación interpreta que haber incluido este tema al final del capítulo y como última actividad condena al tópico al olvido, ya que difícilmente sea tratado en las aulas. Pero su inclusión es políticamente correcta y posiblemente haya sido producto de presiones de la época. El texto que se está analizando tuvo su primer impresión en el año 2011, momento en el que el sector agrario argentino se acercaba nuevamente al gobierno de turno quien tres años antes lanzara una circular que mantendría ambos actores enfrentados duramente.

El siguiente capítulo del libro propone tratar el tema de las adicciones, y como primer imagen se incluye una foto en la que dos jóvenes (una mujer y un varón) están en una discoteca, como si existiera una relación directa entre la juventud, la música y la noche con las adicciones (figura 19).

El primer párrafo cita que *“en este capítulo nos ocuparemos específicamente de la problemática de las adicciones a las drogas*

*psicotrópicas*”. La Real Academia Española define *psicotrópicas* a las sustancias psicoactivas: *Que producen efectos por lo general intensos, hasta el punto de causar cambios profundos de personalidad*”. En esta primera página del capítulo se adjunta una imagen donde se ve a un hombre y una mujer, sentados a la mesa de un restaurant muy elegante bebiendo vino. La imagen se completa con el siguiente epígrafe “*si bien el consumo de bebidas alcohólicas, al menos en ciertas franjas de edad, no suele inquietar a la opinión pública, es importante recordar que su abuso en cualquier momento de la vida, puede producir adicción*”. Dicha imagen presenta el consumo de alcohol como una acción valorada socialmente y asociada a una clase social acomodada. Si bien este libro fue impreso en 2011 continúa siendo usado en las clases de cuarto año de las escuelas secundarias. En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirmó que los patrones de consumo de alcohol más altos en Argentina se dan en los adolescentes de entre 15 y 19 años.



Figura 19

El capítulo se dedica a hacer una extensa explicación de los efectos que las drogas psicotrópicas hacen sobre el sistema nervioso pero las imágenes cobran importancia nuevamente. Se ve una joven claramente afligida con la cabeza entre sus manos y el epígrafe, que la acompaña, hace mención a las adicciones, a la imposibilidad de las personas a resistirse a ellas y a la necesidad imperiosa de conseguirlas. Esta imagen refuerza el concepto de la

depresión como privativa de las mujeres y su consecuente vinculación con las drogas (figura 20).



Figura 20

En las páginas siguientes se incluye el consumo de alcohol como droga legal, y cuando se hace referencia al consumo de alcohol como adicción se lo vincula a *“factores sociales como la pobreza, la exclusión social, la inseguridad en relación con los proyectos de vida, la distorsión de los valores, la falta de afecto o las presiones laborales”*, es más, para reforzar el estereotipo se incluye un texto que se titula *“Adicciones y pobreza”*, el mismo cita las realidades del consumo y tráfico de drogas solamente en entornos empobrecidos (incluida imagen en pág. x de esta tesis).

Este capítulo incluye un apartado que se denomina La Posta, en el que se presenta la entrevista a un médico varón, el doctor Alfredo Llorens al que se lo consulta sobre el consumo en la adolescencia. Durante toda la entrevista cada vez que se nombra a jóvenes adolescentes se utiliza lenguaje de matriz sesgo –generizada invisibilizante, anteponiendo artículos en masculino.

Cuando se lo consulta sobre si las conductas de riesgo son iguales para varones que para mujeres el profesional responde que generalmente no y responde que *“las conductas de riesgo de los varones se asocian, frecuentemente, a las relaciones sexuales sin protección, al abuso de alcohol y de otras sustancias, a la conducción de vehículos sin los cuidados correspondientes o bajo el efecto del alcohol, las peleas físicas, la portación de armas, los accidentes en general, los homicidios y los suicidios.”*

En cambio *“las conductas de riesgo de las mujeres están más relacionadas con trastornos de la conducta alimentaria, problemas relacionados con la inactividad física, las relaciones sexuales sin protección, riesgo de embarazo adolescente y aborto, la victimización sexual e intentos de suicidio”*. En la entrevista en general y en esta respuesta en particular se ven reforzadas varias imágenes estereotipadas que dejan en amplia desventaja a las mujeres frente a los varones. Para continuar reforzando el concepto de superioridad de los hombres que subyace en todo el libro, en esta oportunidad se incluye una entrevista a un médico varón del que se menciona su vasta formación y trayectoria profesional como autoridad de diversos organismos. Nuevamente las palabras de Fraser que menciona que *“los discursos de profesionales especializados permite protegerlos de un debate y una confrontación más amplia”* aceptando los dichos como verdades unívocas (1997).

En la entrevista, cuando se le pregunta por los riesgos relacionados con la juventud, el profesional de la salud hace una distinción entre los riesgos de hombres y mujeres, reservando para los varones una versión más ruda y violenta relacionada con el consumo de alcohol y sustancias, accidentes automovilísticos, peleas, uso de armas y homicidios. Muy por el contrario, el doctor Llorens deja traslucir, con sus respuestas, que los trastornos alimentarios y la inactividad física son riesgos privativos de las jóvenes adolescentes, al igual que la responsabilidad por el embarazo y el aborto. Cuando hace referencia a la vida sexual activa, a los varones los asocia a los riesgos que corren al no protegerse durante las relaciones sexuales, en cambio a las jóvenes adolescentes no. De esta forma se refuerza la invisibilización del derecho que las mujeres tienen a decidir sobre su propio cuerpo y a reconocer como forma de violencia, la imposición de la conducta por parte de otra persona.

Frente a la victimización sexual, en el discurso de Llorens, sólo las mujeres parecerían ser ese objeto inerme y vulnerable a merced del mercenario, invisibilizando, en este caso, a otras adolescencias y juventudes quienes también son víctimas de abuso sexual.

Reducida la sexualidad a un problema bio-médico donde al equipo autor-locutor le pareció conveniente incluir la voz de un especialista que trata los temas como problemas técnicos, Morgade plantea que más que un efecto

pedagógico que incluso la autora plantea como dudoso, se observa lo que Foucault denominara la despolitización de la sexualidad (2006).

Continuando con el análisis del texto escolar y luego de finalizado el capítulo de adicciones comienza la tercera parte que se titula “El derecho a la salud”. Abre la sección el Capítulo 9 denominado “*La salud, un derecho para todos y todas*”, si bien el título incluye en apariencia a las mujeres continúan quedando afuera otras minorías. Continúa observándose la redacción sesgo generizada invisibilizante, identificada el discurso androcéntrico que domina todo el texto. En este capítulo se incluyen textos, fragmentos y actividades relacionadas con la Declaración de los Derechos Humanos y de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Ley de Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Luego, en el capítulo 10 que habla sobre el Sistema Sanitario Argentino se incorpora un texto que se titula “*Las mujeres en la medicina*” en el que se mencionan las dificultades a las que tuvieron que enfrentarse las mujeres de finales del siglo XIX que quisieron estudiar. Se menciona el caso de Cecilia Grierson y Elvira Rawson quienes fueron la primeras en graduarse en la carrera de medicina en 1889 y 1892 respectivamente, ambas fueron grandes luchadoras por la igualdad de derechos de las mujeres. También se presenta el caso de Telma Reca quien se recibiera de psiquiatra infantil y sentara las bases para la creación de la carrera de psicología en la Universidad de Buenos Aires. Luego de las actividades finales se incluye la entrevista a una médica generalista, Valeria Kosznik, de la que sólo se dice que estudió en la Universidad de Buenos Aires e hizo su residencia en el Centro de Atención Primaria de un partido del conurbano bonaerense. En la entrevista habla sobre la importancia de los centros de atención primaria y sobre las actividades que estos llevan a cabo.

En la cuarta sección del libro se introduce el tema de la Educación Sexual Integral. Desde la primera página un recuadro anticipa qué temas se tratarán en el capítulo, y de los cinco que plantea, cuatro se refieren a los derechos sexuales y reproductivos, reduciendo la tan pretendida integralidad a

la reproducción. Cabe recordar, como se presentara en el apartado 3.1 de esta tesis, que lo que se presenta dentro de recuadros o en apartados, el público lector suele ser considerado de menor Jerarquía.

Es importante que las juventudes puedan aprender en la escuela, que la salud sexual va mucho más allá de lo reproductivo y que también comprende la identidad, lo que queremos y sentimos, las relaciones interpersonales, y que el sexo también nos permite gozar y que estos aspectos forman parte nuestra durante toda la vida y no solo en el momento de la reproducción. La ley de ESI 26150 menciona que se entiende como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

Asimismo, y citando el documento de la UNESCO (2014) los derechos sexuales no sólo comprenden los derechos reproductivos, sino que también se incluyen el derecho a la igualdad, a una protección legal igualitaria y a vivir libres de toda forma de discriminación basada en el sexo, la sexualidad o el género; y los derechos a la vida, libertad, seguridad de la persona e integridad corporal, también hacen referencia al derecho a la privacidad; el derecho a la autonomía personal y al reconocimiento de la ley; el derecho a la libertad de pensamiento, opinión y expresión; derecho a la asociación; derecho a la salud y a los beneficios del avance científico y el derecho a la educación e información, entre otros (2014).

Retomando al análisis del discurso escrito del texto escolar en cuestión, bajo el título “*Adolescencia y sexualidad*” se hace la distinción entre sexo y sexualidad, al primer término le atribuye una significación biológica, que permite diferenciar entre varones y mujeres, y al definir sexualidad la presenta correctamente como un concepto más amplio:

*“no sólo incluye las cuestiones biológicas sino psicológicas y socioculturales, el concepto es una construcción social y por eso hay distintos modos de entenderla según la época, la etnia o los valores dominantes en cada sociedad (...) pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, religiosos y*

*espirituales (...) es decir la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (pp. 167).*

Si bien la definición de sexualidad se ajusta a lo esperado, el hecho de incluir cuestiones religiosas podría según la interpretación que se haga anular los otros aspectos. Entonces, solo hay aquí una enunciación teórica políticamente correcta ya que en el análisis que viene realizándose no se observa este tratamiento. Lo que subyace, en este caso, es que el equipo autor-locutor o, no ha podido vencer sus propios prejuicios y fantasmas estereotipados o responden al pedido de la editorial.

A continuación en el texto aparece el título “*Géneros y estereotipos*”, en este apartado se suceden horrores, errores y omisiones que el texto enseña a diario a las adolescencias escolares. Comienza con la definición extraída de un diccionario del que no consta su referencia que dice que “*el género se define como el conjunto de individuos o de objetos que tienen características comunes*”, hasta aquí el primer horror dado que lo que se ababa de leer es la definición de especie<sup>24</sup> y no de género. Como si fuera poco agrega que, al referirse a los seres humanos “*el género se asocia al sexo y a la sexualidad (...) en efecto el género o **rol sexual**<sup>25</sup> es el significado que una sociedad le asigna al hecho de ser varón o mujer. Según esa manera de concebir la masculinidad y la feminidad, cada sociedad le asigna distintos roles a mujeres y varones. Según su género se espera que las personas sientan y actúen de una determinada manera*”. Nuevamente se superponen en las líneas anteriores errores y horrores al definir género, el equipo autor-locutor primeramente lo asocia al sexo que en páginas anteriores le había atribuido significación biológica, también lo relaciona con la sexualidad que la presentó de manera amplia aunque incluyendo aspectos religiosos y luego lo acota al binarismo tradicional donde dice que la sociedad le asigna distintos roles a mujeres y varones. Esta asignación parece aquí unidireccional no dejando lugar a las otredades existentes que resisten desde espacios negados a las minorías que

---

<sup>24</sup> La Real Academia Española define especie como: Conjunto de elementos semejantes entre sí por tener uno o varios caracteres comunes.

<sup>25</sup> La negrita es propia del texto original que se está analizando.

son vistas como amenazas abyectas. Se reduce la construcción de la subjetividad a la representación de un rol a modo de actuación escénica asignada.

Luego dice que *“la tradición cultural occidental espera que los hombres sean valientes, seguros, independientes, protectores, racionales, fuertes, líderes, trabajadores y que ejerzan la autoridad. En cambio que las mujeres sean débiles, sumisas, indecisas, conversadoras, que se emocionen con facilidad y expresen sus sentimientos y que tengan una actitud maternal”* (pág. 168). Se hubiera esperado que luego de semejante violencia declarativa, sesgada, cargada del más duro patriarcado capitalista tradicional, se incluyera un párrafo que apuntara a la desarticulación de estereotipo binario de hombre rudo y racional; y mujer débil, sumisa y dependiente. Al no aparecer ningún comentario contrario se refuerza la concepción androcéntrica, que en ningún momento de la lectura del texto se aprecia que quisiera ser cuestionada.

Como si lo visto hasta acá hubiera sido poco, el equipo autor-locutor enumeran otras afirmaciones que al no ser cuestionadas desde el propio texto actúan como refuerzo del patriarcado existente operan como verdades inobjetables.

*“Esas pautas culturales están asociadas a los estereotipos de géneros, es decir, al conjunto de características que se consideran apropiadas para ser hombres o para ser mujeres”*

*“Por ejemplo está mal visto que un hombre llore con facilidad, o que una mujer sea la que sostiene económicamente un hogar mientras que su pareja varón se ocupa de las tareas domésticas”*

*“Por su parte, **la identidad de género**<sup>26</sup> (negrita en texto original) es el sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y la consiguiente adhesión a pautas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino”*

---

<sup>26</sup>La negrita es del texto y en este caso en particular este recurso paratextual genera que el público lector interprete que lo que continua después es la definición de los términos resaltados.

*“Las personas vamos incorporando y reproduciendo el significado de la masculinidad y la feminidad por medio de la socialización, en general, sin ser conscientes de ello”.(pág. 168)*

Cada una de las frases anteriores aparece en el texto teñida de una aparente ingenuidad que lejos de generar una reflexión sobre lo arcaico, sesgado y erróneo de sus manifestaciones, y generar un debate que permita visibilizar y dar paso a otras voces y pensamientos, se posiciona como lo cierto a ser apre(h)endido.

Estas páginas deben ser interpeladas por docentes que reflexionen, que interpreten y reconozcan los conceptos erróneos expresados en el texto escolar, mostrando a sus estudiantes que lo que el equipo autor-locutor incluyó tiene que ser cuestionado, porque son parte de convicciones sesgadas, que no se corresponden con la realidad. Pero si esto no sucede y sólo se remiten a ofrecer el material de estudio a su alumnado, la escuela continuará con la reproducción de estereotipos anquilosados que invisibilizan a otras minorías sin siquiera notar que ofrece a estudiantes cautivos en las escuelas, el germen para continuar con las desigualdades sociales que enfrenta a los seres humanos.

Las palabras anteriores son acompañadas por dos imágenes que continúan la reproducción (figura 21)



Figura 21

Mientras estas ideas sigan en los textos escolares como afirmaciones, la reproducción del patriarcado dominante habrá encontrado una nueva forma de perpetuarse oculta detrás de una aparente educación sexual integral dentro de las escuelas.

En la página que sigue el texto trata sobre la “Sexualidad y la salud” y, luego de presentar la definición de la Organización Panamericana de la Salud, continúa diciendo que la sexualidad atraviesa las distintas etapas de la vida, desde el nacimiento hasta la vejez y que tiene que ver con la vida diaria; hasta acá todo parece correcto. A continuación, dice que *“además la sexualidad tiene que ver con la manera de ejercer y demostrar su masculinidad o femineidad y de relacionarse con los demás”*. Nuevamente la identidad de género queda librada al binomio tradicional además de invisibilizar otros colectivos como lesbianas, gays, transgéneros, etc.

Acto seguido se incluye información sobre los efectos psicológicos que ocasionan los estereotipos, las pautas y prácticas culturales, y ofrece un ejemplo muy significativo que nuevamente al no ser cuestionado actúa como refuerzo del modelo androcéntrico, ya que al parecer, y para el equipo autor-locutor, sólo puede afectar al género femenino, a saber: *“las expectativas que pesan sobre el género femenino, (...) la postergación de sus ilusiones y proyectos (como puede ser desarrollar una vida profesional) y el sometimiento a mandatos y condicionamientos (como las expectativas familiares y el contexto socioeconómico) pueden constituir situaciones de riesgo: exposición a situaciones violentas, incapacidad de expresar su malestar o sus sentimientos, alto grado de frustración, etc., que repercuten en su salud mental y emocional.(pp. 169).*

Luego se ofrece información sobre los riesgos de contagio de enfermedades al mantener relaciones sexuales sin estar debidamente informados y sólo hace referencia a que *“el 50% de las mujeres no recibe información sexual en sus casas y el riesgo de contraer infecciones de transmisión sexual es mayor cuanto menor es la edad de la iniciación sexual”* y agrega que es fundamental abordar la salud sexual en la adolescencia para prevenir embarazos. De esto se desprende que el equipo autor-locutor no concibe su propio discurso como performativo y transformador de las subjetividades las adolescencias lectoras, además de considerar a las mujeres como únicas responsables de expandir enfermedades de transmisión sexual. Sin duda es una mirada sesgada pero desgraciadamente coherente con lo

expuesto a lo largo del texto y que representa el pensar del equipo autor-locutor.

Si bien el próximo título dice que tratará sobre los “*Derechos sexuales y reproductivos*”, las dos páginas siguientes tratan sobre los derechos reproductivos solamente, obviando todos los demás derechos sexuales que ya se mencionaron en páginas anteriores de esta tesis. También otras dos páginas explican los beneficios de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 y la importancia de que sea tratada en las instituciones escolares, más aún mencionan los lineamientos curriculares que fueran establecidos por el Consejo Federal de Educación allá por el año 2008 y que, al parecer, el autor y la autoras de este libro no parecen haber internalizado.

El apartado siguiente plantea el tratamiento de la sexualidad y la reproducción y con ese mismo título comienza. El capítulo comienza con un grosero error conceptual al definir el sexo, ya que lo reduce a una cuestión de binarismo de género, el texto dice “*En el capítulo anterior dijimos que el sexo es un condición biológica por la que se distingue entre individuos masculinos y femeninos*” (pág. 179).

A continuación sigue definiendo a los testículos y los ovarios como las gónadas masculinas y femeninas respectivamente, nuevamente la matriz sesgo generizada invisibilizante domina el texto. Esta confusión entre género heteronormativo y sexo se repite a la hora de citar los caracteres sexuales secundarios. En el texto figuran los andrógenos como las “*hormonas sexuales masculinas*” en lugar de decir que son las hormonas presente en los varones y en el caso de las mujeres nombra a los estrógenos y la progesterona como las “*hormonas sexuales femeninas*” en lugar de decir que son las hormonas segregadas por glándulas que se encuentran en el cuerpo de las mujeres.

Otro efecto de la redacción sesgo generizada invisibilizante bien visible se evidencia en los títulos de los temas siguientes: “Sistema reproductor masculino” y “Sistema reproductor femenino” (figura 22, nuevamente enfrentan al público lector a un error conceptual en el que se confunde sexo y género. La explicación de ambos sistemas se ve acompañada por sendos esquemas donde se enumeran los órganos que intervienen. A continuación, los temas que se incluyen en el texto son: el ciclo menstrual, la fecundación y el parto.

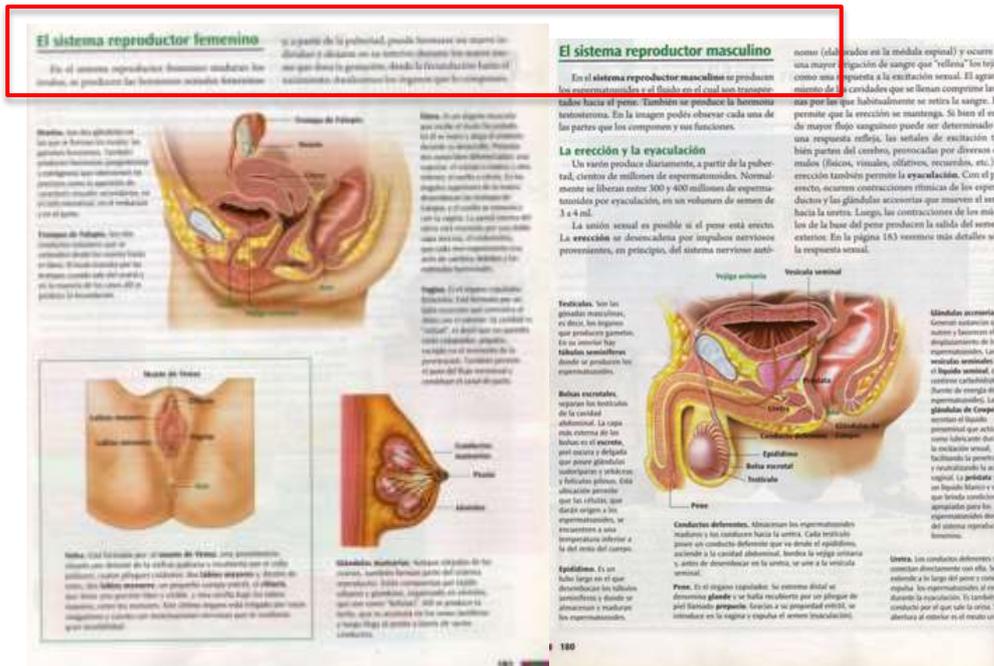


Figura 22

A la hora de tratar la fecundación se incluye la clásica imagen del óvulo rodeado por cientos de espermatozoides vigorosos y el epígrafe que la acompaña informa que luego de la entrada del primer espermatozoide se producen cambios químicos que impide que otro espermatozoide ingrese (Figura 23).



Figura 23

Las maneras en que se piensan y representan la reproducción y la fecundación están teñidas de estereotipos de género, los discursos e imágenes de la biología en torno a la fecundación tienden a presentar los óvulos desde la pasividad (Moore 2009). Un estudio realizado por la antropóloga refiere a que, en biología, los óvulos son claramente feminizados y el esperma

masculinizado. Butler (1990) por su parte interpela la matriz heterosexual y así los óvulos y espermatozoides son presentados bajo una racionalidad heteronormativa sentando las bases de normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas” (Butler 1990). La biología, junto con otros saberes científicos *“son discursos inherentemente políticos, cuyos objetos de conocimiento, como los organismos o los ecosistemas, son iconos (condensaciones) de toda la historia y las políticas que los ha construido”* (Haraway, 1989).

En un recuadro que se incluye en el margen superior izquierdo de la página 184 se informa sobre la diferenciación sexual y dice que: *“las características morfológicas sexuales femeninas o masculinas inician su desarrollo entre la séptima y la novena semana del desarrollo embrionario”*. Desde esta frase ya se le está confiriendo un género determinado al embrión, invisibilizando otredades existentes.

En el apartado en el que habla del parto hace referencia a que después del nacimiento y del alumbramiento de la placenta continúa la etapa de recuperación del organismo femenino, donde en realidad debería decir etapa de recuperación del cuerpo de la mujer.

A vuelta de página se incluye el tema de *“La planificación familiar”*. Entre los párrafos destaca una imagen en la que se ve a una mujer que no parece adolescente, en la consulta con un médico varón (figura 24). Si bien se presenta la anticoncepción y el control de la natalidad como temas que deben ser tratados respetando opiniones y estableciendo acuerdos en la pareja, la inclusión de esa imagen ofrece otro mensaje donde se traduce que la planificación familiar parecería depender de la mujer y de la charla que ella pudiera tener con la persona profesional de la salud que la asiste, que en este libro de textos resulta que siempre está representada por profesionales varones.



Figura 24

La información que ofrece el libro de texto que se está analizando sobre la anticoncepción, incluye los métodos naturales donde la mujer toma el rol protagónico, ya que se le pide conocer muy bien su cuerpo y también se ofrece información para que ella calcule su período fértil, identificando ciertas características del flujo vaginal y la temperatura basal, momento en el que se aconseja abstinencia sexual. Trabajos de investigación como los de Brener y Ramos, dan cuenta que la iniciación sexual ocurre cada vez a más temprana edad, la mayoría de los varones se inició a los 14.4 años y las mujeres a los 15.2 años en contextos de noviazgo o amistad (2008). Estos datos no son incluidos en el texto en análisis siendo que las edades a las que se hace referencia, son cercanas a las de las adolescencias lectoras.

Cuando se abordan los “*Métodos anticonceptivos no naturales*”<sup>27</sup> se incluyen los anticonceptivos hormonales, los espermicidas, los dispositivos intrauterinos y el preservativo, en ese orden están presentes en el texto.

---

<sup>27</sup>Hallazgos de una encuesta realizada durante el mes de octubre 2003 por la Sociedad Argentina de Ginecología Infanto Juvenil, aplicada en la región Centro, NEA, NOA Patagonia y Cuyo, a más de 1400 mujeres de entre 10 y 20 años permitió reconocer que no siempre los-as jóvenes se protegen adecuadamente en el momento de iniciar relaciones sexuales. El MAC más utilizado entre las entrevistadas el preservativo con el 53,9% del total de respuestas, le sigue la categoría “Ningún método” con el 34,4%, “Métodos no efectivos como coito interrumpido o lavajes con el 8%, “Doble protección: preservativos y otros” con el 2,1% y se cuidan con el “Ritmo menstrual” el 0,5%. Entre las razones que explican por qué no se cuidaron sólo el 5,4% respondió que deseaba quedar embarazada. En la mayoría de los casos, operaron de modo significativo razones que remiten a mitos, actitudes estereotipadas de género, desinformación y dificultad para tomar decisiones por parte de las chicas. Razones por las que

Los tres primeros involucran una acción a realizar por las mujeres, el primero implica la utilización, en cualquiera de sus presentaciones (ingesta, parches o inyecciones) de hormonas para controlar la ovulación, en segunda instancia se habla de los espermicidas se colocan en la vagina de la mujer y por último se presenta la utilización de un dispositivo que se coloca en el útero, no se incluye párrafo que haga referencia que si bien son métodos anticonceptivos no son barreras para la entrada de infecciones y enfermedades. También en este apartado se presenta el uso del píldora del día después y se informa que puede ser utilizada por las mujeres después de una relación en la que hayan faltado o fallado los métodos anticonceptivos, pero que su uso no puede ser regular y debe estar controlado por “*un profesional especializado: ginecólogo o endocrinólogo*” aquí es desde la letra escrita que se presenta a varones como profesionales a los que debe consultarse. En cuarto lugar, se menciona la utilización del preservativo masculino, nuevamente confundiendo sexo y género. Una investigación que podría haber sido incluida, es la realizada por Mario y Pantelides quienes mencionan que, el preservativo es el método más usado en la provincia de Buenos Aires, seguido por la ingesta de píldoras y el uso del DIU (2011). Agregando que el preservativo también previene el contagio de enfermedades.

También, y como a lo largo de todo el texto, utilizando la matriz sesgo generizada invisibilizante se presenta el preservativo femenino (diafragma) informando que es una funda que se coloca dentro de la vagina y que cubre los labios.

En el libro se ofrece como párrafo final, luego de la presentación de ambos preservativos, que “*Ambos constituyen, además un excelente método y el único por el momento para evitar el contagio de infecciones*”. El dispositivo destinado a las mujeres no es de fácil utilización y en caso de ser mal colocado no genera una barrera efectiva para el contagio de enfermedades y por consiguiente de embarazo. Estos materiales que se ofrecen al estudiantado en las escuelas no están ni regulados ni controlados para evitar desinformación y mala información, llegando a poner en riesgo al público lector. Asimismo no

---

no se cuidaron en la primera relación sexual el 33.3% responde que “Él no quería”, por falta de información el 32.6% . (Brener y Ramos, 2008)

aborda ni especifica cuáles son los métodos anticonceptivos y de prevención de contagio para la práctica de sexo oral ni para las relaciones sexuales lésbicas (barrera de látex).

Como último punto, antes de las actividades que caracterizan el final de todos los capítulos de este libro se incluye el tema de “La interrupción del embarazo: el aborto<sup>28</sup>”. Nuevamente toma protagonismo la imagen que acompaña el texto, donde se ven dos personas adultas, una mujer y un hombre, alrededor de una mesa junto a una joven adolescente. El epígrafe dice *“la información, la comprensión y el cariño son fundamentales para evitar pasar por situaciones tan dolorosas”*, la imagen muestra una joven, en una aparente conversación familiar, como si la mujer fuera la única que debe informarse (figura 25). Además esta imagen deja caer la responsabilidad en las familias heterosexuales, cuando es el Estado quien se autoproclama en las leyes como garante de los derechos de la ciudadanía. Por supuesto este texto escolar no concibe otro tipo de familias, como si el amor familiar sólo se fundara y fuera posible en las relaciones heterosexuales.

En el tratamiento de este tema se incluye lo dispuesto por el Código Penal de la Nación en sus artículos 85 a 88 donde se establece en qué casos está permitido practicar el aborto a mujeres.



Figura 25

---

<sup>28</sup> El libro en análisis fue impreso en 2012 y en la República Argentina durante el año 2018 se discutió en las cámaras el proyecto sobre el derecho al aborto legal y gratuito en hospitales públicos, obteniendo media sanción en Diputados y no siendo aprobado por Senadores, dejando el debate trunco. Las autoras Mario y Pantelides demostraron en una investigación realizada en 2005, que si bien calcular el número de abortos es muy complejo ya que es una actividad ilegal, los datos indicarían que se realizan 0,68 abortos por cada nacido vivo, lo que eleva las cifras de aborto por encima de las 450.000 prácticas. (2007)

Lo llamativo es que al hacer referencia incluso a la existencia de prácticas ilegales habla del cuerpo de la madre y no del cuerpo de la mujer. Esta confusión sistemática entre mujer y madre fue estudiada desde comienzos del siglo XX por la socióloga Marcela Nari, quien identificó este proceso de maternalización de las mujeres a partir de los discursos médicos y las disciplinas escolares específicas. Estos mensajes que se materializaron en las escuelas han logrado perpetuarse y aun hoy aparecen en los textos escolares, como los que aquí se analizan (2005).

También se aclara que el tema del aborto *“genera problemáticos debates, que es un tema conflictivo, porque se cruzan enfoques éticos, de salud, religiosos, legales y de género (...) y que hay dos grandes posturas frente a este tema. Por un lado la perspectiva pro-vida que sostiene que desde el momento de la concepción se constituye una persona y que por eso la vida del feto debe ser protegida. Por el otro, están quienes frente a la cantidad de mujeres y complicaciones severas (en 2008 se registraron 56.000 mujeres internadas en hospitales públicos por esta causa), demandan la legalización del aborto basándose en el derecho de la mujer a la salud y a la vida”*. En el párrafo anterior, la palabra vida pareciera tomar diferentes sentidos , al parecer del equipo autor-locutor la postura pro vida defiende la vida, pero cuando presenta la perspectiva de las personas que están a favor del aborto legal, seguro y gratuito, no habla de la vida de las mujeres, sino que se arroga disfrazar las muertes como complicación severa.

Sobre el final de la página una actividad propone buscar los tres proyectos de ley que en 2010 fueron presentados en la Cámara de Diputados para despenalizar el aborto e investigar qué sucedió con ellos y cuál es la situación actual. Por supuesto si del aborto quirúrgico se habla poco menos se menciona el uso del Misoprostol<sup>29</sup> que en este texto ni siquiera se menciona.

---

<sup>29</sup> El Misoprostol es una droga que provoca la interrupción del embarazo. La Secretaria de Salud de nuestro país llamó a licitación en 2018, para adquirir en 8000 dosis de Misoprostol (expediente EX-2018-67405512- -APN-DCYCMS#MSYDS) . Esta droga podrá ser utilizada según lo establece el Protocolo para la atención integral de personas con derecho a la interrupción legal del embarazo, primera edición 2010, modificado en 2016 fecha en que se incluyeron las modificaciones del código penal de 2015. [http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000875cnt-protocolo\\_ile\\_octubre%202016.pdf](http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000875cnt-protocolo_ile_octubre%202016.pdf). Consultado el 13/10/2019.

A lo largo de este capítulo que el equipo autor-locutor dio en llamar Sexualidad y reproducción se ve un marcado filtro biologista. Esta perspectiva considera que la escuela aborda la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción y en este texto los métodos anticonceptivos. Este abordaje biomédico suele completarse con una perspectiva médica a partir de la pandemia VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente (Morgade, 2006). No han dedicado un solo párrafo que mencione que las juventudes comienzan a mantener relaciones sexuales a temprana edad dando uso así a través de las emociones a ese cuerpo biológico.

Al cierre de cada capítulo, figura el apartado “LEO, LUEGO ENTIENDO”, en esta oportunidad se incluye una carta que al ser presentada en letra manuscrita, como recurso paratextual, le confiere estamento testimonial. El título que acompaña la carta es “Maternidad, paternidad y escuela”. La autora es una joven llamada Sabrina que tiene 18 años y fue mamá a los 17.

Antes de la carta, una breve introducción cuenta que los motivos por los que una adolescente queda embarazada son diversos, puede ser por relaciones ocasionales, por lo que afronta la situación sola o en otros casos el papá del bebé se aleja y también queda sola.

La carta relata un día de Sabrina desde que se levanta temprano para ir a la escuela mientras su mamá le cuida el bebé, pasando por un detalle exhaustivo de todas las complicaciones con las que se encuentra al ser una joven madre adolescente.

En la carta el equipo autor-locutor, oculto tras la aparente carta de una niña adolescente que ha tenido un hijo, expresa y refuerza discursivamente imágenes estereotipadas. La niña cuenta que se levanta temprano, que va a la escuela, que está muy cansada porque el bebé no la deja dormir, que se lo cuida su madre y que la escuela es un espacio de contención y en el que se distrae de las tareas de madre. Cuando sale de la escuela almueza con su madre y luego se va a su casa donde comparte la vida con el bebé y el padre de este. La niña dice *“¡Cuando llego es un caos! Generalmente tengo la cama desarmada, todo está tirado por ahí, hay ropa para lavar, juguetes, platos sucios (..) mi bebé es hermoso, como durante la tarde estoy sola, cumplir con lo que él quiere y con las tareas de la casa me resulta casi imposible. A la noche por fin llega el papá de trabajar, juega con él un rato y yo aprovecho a*

*terminar las tareas hogareñas y cocinar (...) A veces cuando estamos cenando el bebé tiene sueño y comienza a llorar Entonces tengo que acostarme un ratito con él y por lo general me quedo dormida del cansancio. Eso sí...habitualmente a esa hora, falta muy poco para que vuelva a sonar el despertador”*

Sobre el final de la carta Sabrina y como si el discurso estereotipado patriarcal y capitalista no fuera el suficiente, el equipo autor-locutor le hace decir a Sabrina que *“Esta es mi vida. Para algunos puede parecer aburrida...pero para mí es una vida normal”*.

Esta carta sobre el final del libro se convierte en corolario discursivo y viene a reforzar el arquetipo de virilidad dominante en la que el hombre, caracterizado por el vigor y la fuerza, es quien sale a trabajar y mantiene económicamente la flamante familia, prevaleciendo sobre a la mujer ligada al ámbito privado, a la maternidad, el cumplimiento del cuidado de la casa, la fragilidad y el padecimiento personal en pos del cuidado familiar. Desde la ley 26150 se sostiene la defensa de los derechos y atención a la diversidad y desde el texto escolar en cuestión se recuperan, como en los tiempos de la ley 1420, *“guiones generizados exclusivos y excluyentes para cada colectivo. Tener un pene, testículos o una vagina, inhabilitaba –y a la vez habilitaba– automáticamente la enseñanza de ciertas temáticas escolares<sup>30</sup>”*. (Scharagrodsky y Southwell, 2007) La escuela podría –y debería– potenciar otro tipo de "emocionalidad masculina", diferente a la tradicional, en la que prevalezca, por ejemplo, "la ética del cuidado hacia los otros/as" (Barragán Medero, citado en Scharagrodsky y Southwell, 2007), por lo visto y expuesto el libro analizado no estaría pensado dentro de esta lógica.

El último capítulo del libro trata sobre las *“Infecciones de Transmisión Sexual”* ITS, en este apartado se informa sobre la sífilis, gonorrea, clamidias, VPH, candidiasis, hepatitis, VIH y SIDA. Cuando se presenta la información sobre la adolescencia y el VIH se presentan los dichos del Dr. Eduardo Rubinstein que dice *“en nuestro país, la edad promedio de inicio del sida es de 31 años para el varón y 28 años para la mujeres. Sabemos que, en el 50% de*

---

<sup>30</sup> La autora de este trabajo incluyó las palabras temáticas escolares en lugar de, asignaturas escolares como figura en el texto original.

*los casos el tiempo transcurrido desde la infección hasta la aparición de la enfermedad es de 10 años, por lo que debemos concluir que la mayoría de nuestros pacientes, especialmente las mujeres, se infectan en su adolescencia.*” Esta frase la sustentan y fundamentan aclarando que la juventud está más preocupada por el embarazo que por el contagio de ITS, no ofreciendo argumentos para la afirmación de que son las mujeres las que mayormente se contagian.

Sobre el final del libro un título vuelve a llamar a la reflexión sobre la redacción de matriz sesgo generizada invisibilizante “Las clamidias y la fertilidad masculina”, nuevamente, como a lo largo de todo el libro, se confunde el género con el sexo, contribuyendo de esta manera a la confusión del público adolescente lector.

### **Ideas concluyentes del análisis del texto A**

Si se acepta a la luz del recorrido teórico realizado en los primeros capítulos de este trabajo de investigación, que los discursos sean escritos u orales, son prácticas sociales que configuran sistemáticamente los objetos que nombran y que no sólo identifican a esos objetos sino que los constituyen, y al hacerlo, ocultan su propio proceso de construcción (Foucault, 1992, 2012) entonces los conceptos de salud, adolescencia, cuerpo, amor, etc... como categorías construidas no quedan exentas de esta compleja operación semántica.

El discurso contenido en el texto escolar analizado permite identificar la huella significativamente negativa que produce este material que circula entre las juventudes y adolescencias escolares, violentando las construcciones de género de estudiantes que quedan librados a la suerte de tener enfrente a docentes que pueden identificar, interpelar y por ende cambiar el rumbo discursivo del equipo autor-lector.

Si bien es cierto que el texto fue producido e impreso seis años después de promulgada la Ley Nacional 26150, y que entre sus páginas se la cita en varias oportunidades, queda demostrado que el sentido discursivo del equipo

es totalmente ajeno y distante a la ley. No es posible que el Estado no intervenga en el análisis de los materiales que se ofrecen a las infancias, adolescencias y juventudes dentro de las instituciones escolares.

Por lo expuesto hasta el momento el significado otorgado por el texto a la construcción social del cuerpo sexuado tiende a reforzar el sentido amenazante, donde cobran fuerza los discursos biomédicos centrados en los riesgos de contraer enfermedades y la prevención del embarazo no deseado. También aparecen los discursos moralizantes basados en la necesidad de control de los cuerpos mediante la castidad, deslizando una imagen de la sexualidad como obscena y peligrosa, sin tener en cuenta en ningún momento los intereses de otras juventudes y adolescencias, así como tampoco sus deseos, emociones y sentimientos.

## **6.3 TEXTO B**

### **6.3.1 Referencias**

Este libro se titula “Salud y Adolescencia” y pertenece a la Serie Huellas para la escuela secundaria y pertenece a Editorial Estrada, esta editorial a su vez forma parte del Grupo MACMILLAN, este dato sólo figura en un pequeño logo que se encuentra en la contratapa. Este grupo tiene sede en Alemania pero actúa en 80 países (dato extraído de la página oficial de Argentina).

El texto comienza con la página en la que se incluyen los datos de la editorial y la fecha y lugar de impresión, así como también se introduce el número de ISBN. Al igual que en el texto analizado anteriormente se informa que “queda hecho el depósito que dispone la ley 11.723” que regula y protege la propiedad intelectual del equipo autor-locutor.

El equipo autor-locutor está formado por dos mujeres y dos hombres, Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación, la una, y Profesora de Biología y Especialista en Mediación Preventiva en el Comportamiento Adictivo, la otra. Los autores por su parte son Master en Neurociencias y Profesor en Genética, el uno, y Médico Psiquiatra del poder Judicial en el ámbito de niñez, adolescencia y familia e Investigador en trastornos de la conducta alimentaria,

el otro. Los datos sobre la formación académica de los y las miembros del equipo figuran en la segunda hoja del libro.

El libro se encuentra organizado en cuatro bloques y una sección final titulada esta, La salud como emprendimiento humano, este apartado es presentado por el propio equipo autor –locutor como “una sección donde se presenta la salud como una actividad individual y colectiva, y se brinda información acerca de carreras y profesionales relacionados con la salud”.

A su vez, cada uno de los bloques está dividido en capítulos. Por su parte cada bloque comienza a portada de doble página con imágenes a todo color y con un punteo de los capítulos que incluye y una frase de autor reconocido (Figura 26)



Figura 26

Cada capítulo y luego del tratamiento de los temas que se abordan en él, incluye una ficha de recapitulación, una propuestas de actividades y una entrevista a profesionales (Figura 27)

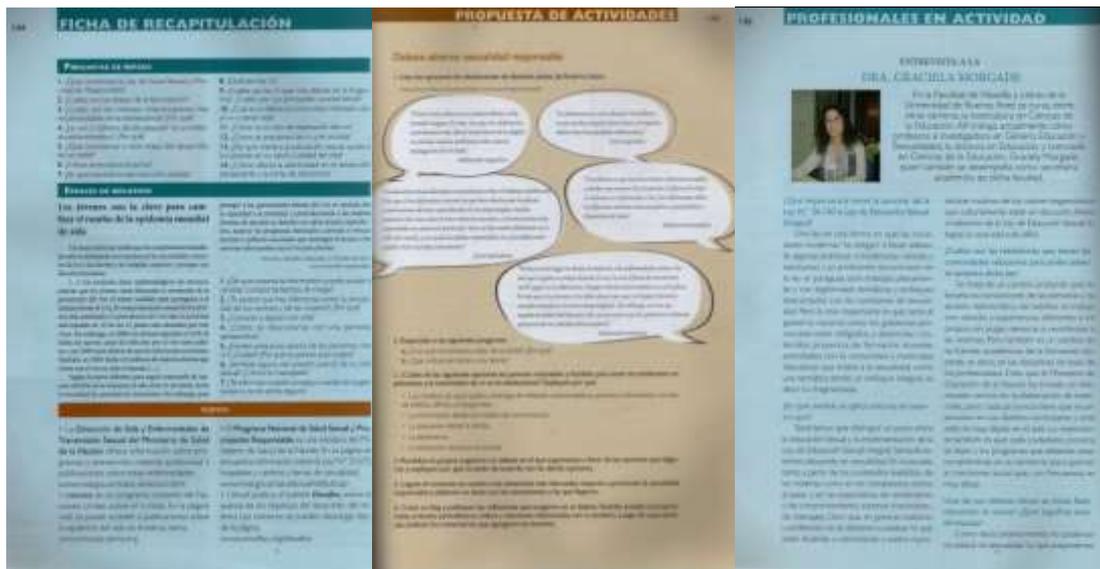


Figura 27

En las dos últimas páginas del libro se incluye un listado, con los datos de la bibliografía utilizada en cada uno de los bloques que componen el texto, como así también una lista filmográfica sugerida.

### 6.3.2 Análisis

El primer capítulo de este libro propone el tratamiento en base al siguiente interrogante, *Qué significa ser adolescente*. Se presenta como portada una foto donde se ve a cuatro jóvenes sonrientes quienes dan la sensación de ser dos parejas heterosexuales, lo mismo se observa en diversas imágenes a lo largo del texto. (Figura 28)

La redacción, en general, es algo que llama la atención y deja a la vista que los artículos que forman parte del libro han sido escritos por diversas personas y no se ha usado un patrón lógico de corrección, si es que lo hubo. Muchos capítulos y apartados están gramaticalmente escritos en masculino haciendo referencia a los jóvenes, los adolescentes, los niños, los especialistas, los padres, los docentes, etc. En cambio en los capítulos de Alimentación, Adicciones y Salud Mental, si bien también se observa lenguaje androcéntrico, la redacción es mucho más cuidada y se hace referencia a las personas y a la adolescencia en general.

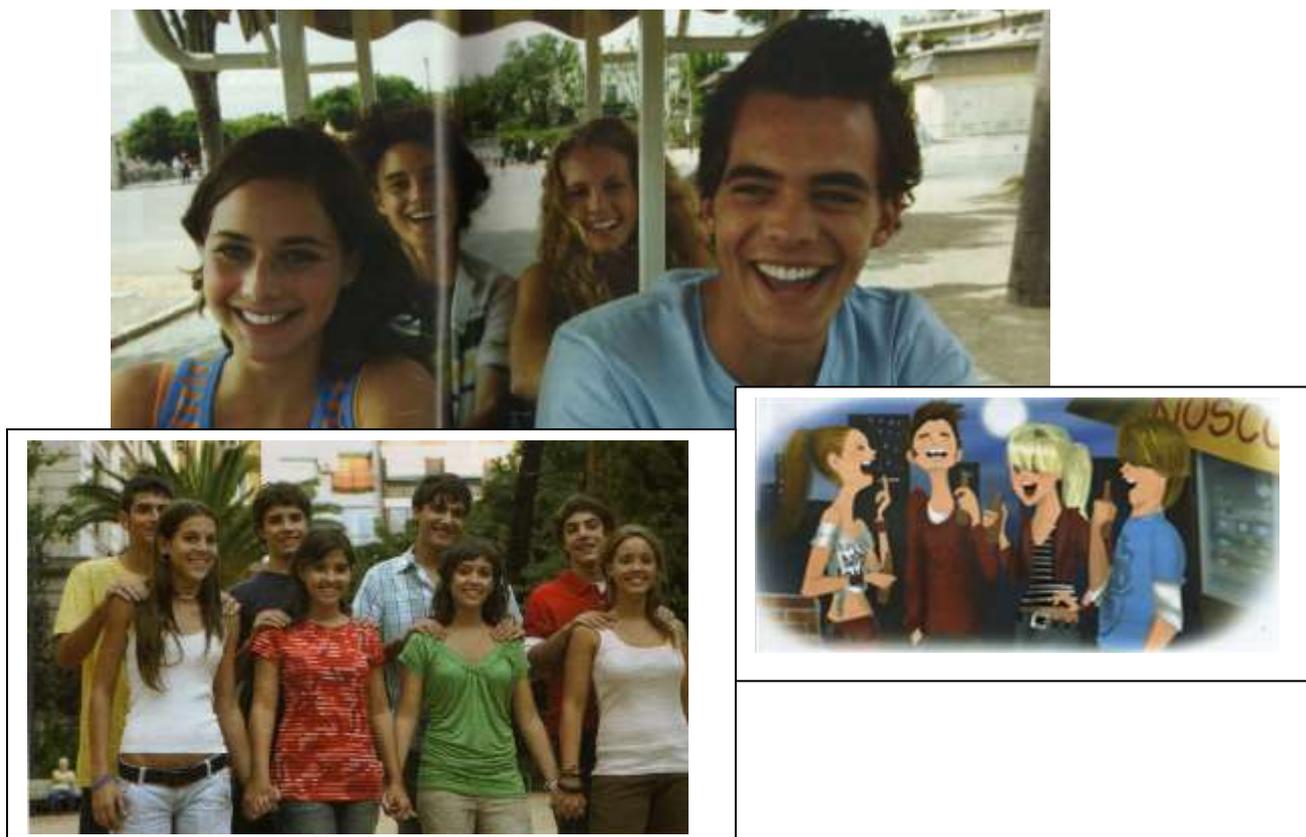


Figura 28

En lo referente al uso de las imágenes y gráficos no se evidencia el análisis previo de su contenido simbólico y de los mensajes subliminales que transmiten.

Bajo el título “Ser adolescente” se incluye un imagen donde cinco jóvenes, dos varones y tres mujeres, están en una disco. Uno de los varones, observa a las niñas que bailan y ríen, este tiene un vaso en la mano, que al juzgar por el lugar y las costumbres adolescentes de público conocimiento, podría presumirse de alcohol. El otro joven un poco más atrás que el compañero se lo ve más tímido y retraído (Figura 29).



Figura 29

En las páginas siguientes el equipo autor-locutor se propone explicar cómo y cuándo se comienza a hablar de la adolescencia como una etapa entre la niñez y la juventud. Estos párrafos se acompañan por una imagen de comienzos del siglo XIX donde se ve a nueve mujeres bañistas en una playa y cada una de ellas tiene un cigarrillo en los labios, realmente no se encuentra coherencia entre la imagen y la información que brindan. La imagen, a su vez, está acompañada por el siguiente epígrafe “*La adolescencia surgió en la clase burguesa a fines del siglo XIX a partir de la industrialización y el desarrollo capitalista de la sociedad*”, Como puede verse las mujeres de la imagen no parecen adolescentes sino más bien jóvenes (Figura 30).



Figura 30

En otro apartado se enumeran algunas investigaciones para fundamentar la influencia de los contextos en la construcción de la adolescencia y lo que el texto ofrece no condice con lo expresado en el epígrafe de la foto anterior. Comienzan citando a Rousseau (1712-1778) quien, en *El Emilio*, denomina a la adolescencia como la etapa del segundo nacimiento, luego nombra al psicólogo Stanley Hall (1844-1924) quien describe a la adolescencia como una etapa tumultuosa, llena de estímulos desmedidos y dramas. Más adelante incluye los estudios que la antropóloga Margaret Mead (1901-1978) desarrollara en una tribu de Saoma, concluyendo que los lugares donde una persona vive y se desarrolla también determinan sus estados de ánimo, relaciones y conductas. También se incluyen los trabajos del psicólogo Erik Erikson (1902-1994), quien definió a esta etapa como de “*moratoria social*”

*y de crisis, donde quienes transitan la adolescencia no serían aún sujetos sociales* “. Para finalizar con el tema de los contextos mencionan que aún hoy se sigue investigando y citan a Piaget que falleció en 1980 y a Freud que falleció en 1939, y de este último sólo mencionan que denominó a la adolescencia como la *“etapa genital”*. La foto de las bañistas (figura 27) está descontextualizada, al igual que su epígrafe, por un lado ya se mencionó que las mujeres no parecen adolescentes y además se calcula que el concepto adolescencia comenzó a utilizarse en la Francia rural del siglo XVI (Kurtin, 2007), por lo que la información no es correcta.

Estos párrafos y los que siguen que hablan sobre los cambios corporales y de ánimo son acompañados por dos fotos. Una donde se ve a niñas de Arabia Saudita con sus cabezas cubiertas y el epígrafe dice que en ese país *“los padres deciden el matrimonio de sus hijos”* y la otra foto de los años '40 del siglo pasado donde se ve a cinco mujeres jóvenes sentadas a la barra de un bar con tragos en sus manos. Las imágenes que se incluyen no sólo no guardan relación con los temas abordados sino que muestra solo a mujeres, en este caso relacionadas con el consumo de alcohol.

Hasta el momento los mensajes que transmiten las imágenes presentan a parejas heterosexuales o a mujeres que desde hace décadas consumen tabaco, alcohol y que en otros países son ofrecidas en matrimonio. Si estos mensajes no son interceptados e interpelados por el cuerpo docente reflexivo podrían pasar a reforzar prejuicios existentes en la juventud. Cabe recordar que ser docente, al igual que cualquier otra actividad humana, implica poner en juego permanentemente los propios preconceptos, prejuicios y visiones del mundo, lo que en este caso puede conllevar a que el o la profesional que esté a cargo del curso avale las ideas, y en lugar de cuestionarlas y confrontarlas las utilice para reforzar conceptos erróneos y falaces.

Por el momento, y habiendo avanzado hasta la página catorce del libro, el término que podría utilizarse para condensar lo ofrecido hasta ahora por el grupo de autoría sería amontonamiento desordenado e incoherente de contenidos y así continúa un par de páginas más. Como ejemplo de esto, bajo el título *“Ritos de iniciación”* incluyen un apartado donde hacen referencia a las fiestas de quince años que se hacen a las niñas adolescentes, a continuación se incluye la cita textual: *“Los ritos son prácticas regladas repletas de símbolos*

que dan lugar al paso de un estado a otro diferente. En diversas culturas la adolescencia se constituye en estos ritos llamados de iniciación: se abandona el estado de minoría de edad, de dependencia familiar o clan, y se asume la responsabilidad de la sociedad de los adultos. Por ejemplo, en la Argentina, como en otros países de América Latina, cuando una chica cumple los 15 años se realiza una fiesta totalmente distinta a las de los cumpleaños anteriores que marca la transición de niña a mujer y el pasaje a la madurez”. Del párrafo anteriormente citado se desprende que el equipo autor-lector de este libro pareciera considerar que, luego de la fiesta de quince años, las mujeres pasaran de niñas a mujeres maduras que asumen la responsabilidad propia de la adultez, por lo que se estaría obviando la existencia de la adolescencia en las mujeres.

En la misma página, y luego del fragmento sobre ritos de iniciación se incluye un recuadro, en color, que promete explicar los cambios que la posmodernidad ha producido en la adolescencia donde se expresa que: “(...) en contraposición con los tiempos modernos, la posmodernidad realza valores más relacionados con lo superficial y lo efímero. Así, se valora excesivamente la juventud y el cuerpo adolescente, lo que lleva a que sean cada vez más habituales las cirugías estéticas, la asistencia a centros de belleza y las dietas; también se exalta el individualismo -lo que disminuye la posibilidad de construir lazos solidarios-, se facilita el consumo y no se valora el ahorro. La posmodernidad propone a la adolescencia como modelo social, por esta razón la sociedad misma se “adolescentiza” y la adultez pierde el lugar que tuvo en la modernidad (...). Este clima de ideas afecta a todos los que están sumergidos en él y las características de la época se manifiestan tanto en los hábitos de vida, en las relaciones y los vínculos, como en las modas, y las decisiones económicas y políticas.” (pág. 14). Este fragmento al estar incluido en un recuadro

Luego se incluye el tratamiento de “La construcción de la identidad” desde una clara perspectiva psicológica. Cabe recordar que en el equipo autor-locutor hay un especialista en neurociencia, una profesora de psicología y un psiquiatra del poder judicial. Se menciona que la identidad es una construcción que dura toda la vida y no es algo dado sino que es el resultado de las

relaciones sociales, y se define a partir de la identificación y diferenciación con los demás, dicen también que en la adolescencia la identidad se relaciona también con la elección de música, ropa, cortes de cabello, grupo de referencia. El próximo título plantea “El desarrollo cognitivo” y en este apartado se incluye la explicación de los estadios de Piaget (sensorio-motor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales) y agrega que “*en la adolescencia el pensamiento alcanza un mayor nivel de autonomía y rigor*”, también al hablar en otro título de los cambios biológicos y psicológicos se incluyen los duelos en la adolescencia (cuerpo infantil, identidad infantil y los padres de la infancia), esta mirada psicologizada no se corresponde con lo expresado en los contenidos incluidos en el diseño curricular de la asignatura Salud y Adolescencia.

De lo escrito se desprende que el equipo que redactó el texto prefirió no meterse con el tema de la construcción del género. Se elige utilizar los términos no meterse, porque es indudable que por sus formaciones profesionales tienen más que claro que la identidad de género existe y que también se construye durante la adolescencia, de esta manera queda un agujero negro que de no ser abordado por docentes que cuestionen el texto y estén comprometidos con la implementación y materialización de la LEY ESI, el tratamiento de la identidad de género queda en el olvido.

Unas páginas más adelante, un pequeño párrafo hace mención a las relaciones familiares y dice que en la actualidad existen diversas formas de convivencia que han modificado la idea de familia tradicional, tímidamente nombra que “*además de aquellos que cumplen el rol de madre, padre e hijos, una familia puede estar conformada por otras personas como la pareja del padre o de la madre, los hijos de la pareja del padre o de la madre, los abuelos o los tíos (pág. 18)*” y hasta aquí todas las opciones que presenta en cuanto a la formación de una familia, invisibilizando otras formaciones de familia existentes y con las que nuevamente prefieren no meterse. Nuevamente con en el libro analizado anteriormente se observa, en la redacción gramatical, la matriz sesgo-generizada invisibilizante.

Cuando el tema en cuestión es la escuela secundaria, se cita a la ley Nacional 26.206 y se presenta a la escuela como una instancia obligatoria, donde “se forma a los jóvenes para la vida ciudadana, para que continúen con los estudios superiores y para el mundo del trabajo (...) la escuela es un espacio para compartir y para los adolescentes es un lugar donde ver y ser vistos, para afirmar su identidad. Un espacio donde se intenta decir o hacer cosas que no son posibles en otros sitios, construir vínculos y hacer amigos” (pág.19). Nuevamente se omite, entre otros temas, el tratamiento sobre la perspectiva de géneros.

El capítulo 4 se denomina “La alimentación en la adolescencia”, como portada, acompañando al título, se incluye un gráfico caricaturesco donde se ve una familia tradicional heterosexual (mujer, varón y dos hijos, en este caso también varones) sentada a la mesa de un restaurant, en la que los niños están cada uno con una computadora mientras comen. No se comprende la inclusión de este gráfico ya que no está relacionado directamente con los textos que se incluyen a continuación. En esta imagen se recuperan estereotipos que muchas personas podrían creer superados (Figura 31). La mujer, esposa y madre, se encuentra elegantemente vestida y peinada comiendo de manera delicada y con cierto desánimo en el gesto, por su parte los personajes varones están los tres llevando a sus bocas, que esperan abiertas, grandes y grotescos bocados de comida.



Figura 31

Se hace mención a la importancia de la alimentación y bajo el título alimentación bio-psico-social se cita el concepto de “función materna” y dice

que: *“puede estar representado por una abuela, tíos u otro familiar significativo”* pero se incluye la foto de una mujer amamantando a un bebé (Figura 32). Nuevamente se observa en el tratamiento del concepto de función materna la perspectiva psicológica presente en el texto. También se incluye el tratamiento del concepto de apego en la adolescencia y se lo presenta, como el deseo de vivir con autonomía la relación con los pares. Este vínculo es una construcción social en la que la adolescencia elige la relación con sus amistades.

En un recuadro presente en la misma página se incluye una referencia sobre una investigación en la que un psicólogo (Harry Harlow) estudió el comportamiento de unos monos donde se habla de las crías y su madre. La conclusión a la que arribó el científico, y que se incluye en el texto, dice que *“debido a la semejanza en los comportamientos, se realizan estudios sobre monos que, al igual que el hombre, pertenecen al grupo de los primates”*. Al hablar de madre en lugar de hembra se confiere a los animales aspectos humanos favoreciendo la confusión del público lector. Además el desorden e incoherencia que presenta el libro a la hora de la inclusión y tratamiento de los temas, donde se mezclan las cuestiones sociales con cuestiones de la naturaleza refuerzan la naturalización de cuestiones estrictamente sociales como el sentimiento del apego y del amor maternal. También en el párrafo citado la inclusión de la voz del profesional aparece como la palabra autorizada y por ende transmite verdades absolutas, además se observa la redacción sesgo- generizada en la se menciona al hombre y no a los seres humanos.

Resulta relevante a la luz de los temas e imágenes incluidas, citar palabras de Graciela Morgade quien en su libro *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, habla que todo depende del *“cristal con que se vean las cosas”*. La autora indica que las personas encargadas de hacer propuestas y/o recortes de los saberes dignos de ser transmitidos, en nuestro caso el equipo autor-locutor, se ven limitados y condicionados por sus propias visiones y valoraciones (2001).

A la hora de tratar el tema de los factores que influyen en los trastornos de alimentación se presentan, como uno de ellos, a los factores familiares y se ve a un hombre adulto con aspecto enojado interpelando a una joven quien escucha sin mirarlo (Figura 33), y en la página siguiente se incluye la foto de una joven sobre una balanza bajo el título donde se informa sobre la Anorexia

como si este trastorno de alimentación sólo fuera sufrido por las mujeres (Figura 34).



Figura 32

Cuando explica las características de la anorexia la plantea como la *“perturbación del apetito y, por lo tanto, de los deseos. La imagen corporal se altera severamente (...) distorsionando la percepción de la realidad (...). Con el adelgazamiento extremo, se pierden las diferencias de género propias entre el hombre y la mujer. En la mujer lo primero que se borra es la distribución adiposa en mamas, glúteos y cadera”<sup>31</sup>, (pág. 68)*. Es la primera vez que a lo largo del texto se hace mención explícitamente al género de las personas pero de manera errónea se lo relaciona con atributos biológicos. Esto refuerza la atribución de lo femenino y masculino como única matriz binaria con relación directa a las cuestiones biológicas. Cuesta creer que ninguna de las personas del equipo autor-locutor, teniendo en cuenta sus formaciones profesionales, no haya reparado en la inclusión de semejante falacia.



Figura 33



Figura 34

<sup>31</sup>El subrayado es propiedad de la autora de esta tesis.

El capítulo cierra con una ficha de recapitulación en la que se propone como consigna observar la imagen y responder unas preguntas. En la imagen se ve a una joven en una casa de comidas rápidas con una hamburguesa en sus manos y un plato de papas fritas sobre la mesa (Figura 35). Las preguntas que se incluyen a continuación son las que acompañan a la imagen pero ninguna guarda relación con la misma. “¿Cómo influye la relación familiar en la alimentación? ¿En tu casa comen todos juntos? ¿Te sentís mejor cuando está toda la familia o cuando comés solo? ¿Dejan el televisor prendido mientras comen? ¿Conversan más cuando el televisor está prendido o cuando está apagado? Hacé una lista con lo que comiste por día durante toda una semana. ¿Te parece que tenés una dieta equilibrada? ¿Qué cambios la harían más saludable? ¿Cómo te sentís con respecto a tu cuerpo? ¿Pedís ayuda cuando sentís que la necesitás o que algo “se te va de las manos”? ¿A quién?”.



Figura 35

Tal y como se anticipara, las preguntas no guardan relación con la imagen que sólo contribuye a reforzar el estereotipo que sostiene que la anorexia y la bulimia son enfermedades que sufren las mujeres jóvenes. Y si lo dicho hasta el momento no fuera suficiente, en la página siguiente, se incluye una propuesta de actividades donde se incorpora una noticia del periódico virtual Sociedad, que trata sobre la Ley de Talles (Figura 36). Y nuevamente parecería ser una cuestión de mujeres, porque la imagen de la fotografía muestra a una actriz que busca generar conciencia portando un cartel que a modo de vestido simula su desnudez. Las preguntas anteriores están escritas en lenguaje coloquial, esta reducción de la asimetría entre las adolescencias lectoras y el equipo autor-locutor tiñe de una aparente neutralidad al relato ofreciendo los conocimientos como verdades inobjtables.



Figura 36

El próximo capítulo del libro se titula “Los jóvenes y las adicciones”, las imágenes que acompañan el capítulo son la de una mujer en un casino frente a una máquina tragamonedas, la de un adolescente varón jugando a los videojuegos, en lo que parece su domicilio, y la de una joven en una farmacia en presencia de un farmacéutico varón y con un epígrafe que reza que “el consumo de medicamentos de manera esporádica constituye una forma de uso de una droga”. Otra foto muestra cuatro jóvenes, tres mujeres y un varón compartiendo bebidas (Figura 37). En las imágenes se observa a cinco mujeres y tres varones uno de los cuales es el profesional farmacéutico.



Figura 37

El siguiente fragmento figura bajo el título “*Drogas lícitas y socialmente aceptadas: algunas drogas, como el alcohol y el tabaco son lícitas y están aceptadas por la sociedad. Los medios audiovisuales y gráficos envían constantemente mensajes subliminales, no explícitos, sobre estas sustancias y es muy común que las publicidades muestren, por ejemplo, situaciones de consumo de jóvenes inteligentes lindos o exitosos sin señalar los aspectos*”

*negativos.*” Si bien el equipo autor-locutor reflexiona sobre la contribución que los medios audiovisuales hacen a la fijación de estereotipos, no han podido internalizar el concepto y evitar en sus propios discursos el mismo efecto que cuestionan en los medios.

Asimismo habría que definir qué son la belleza, el éxito y la inteligencia. Este tipo de mensajes si no son abordados, cuestionados y puestos a debate por adultos, terminan reforzando lo que pretenden derribar.

Estos mensajes subliminales estereotipados, existentes en los medios de comunicación, que cuestiona el equipo autor-locutor, son del mismo tenor que los que han incluido en todo el texto y que sirven de material para la escritura de este trabajo. En realidad podrían considerarse de mayor gravedad puesto que el material que se está analizando es de exclusiva utilización por jóvenes adolescentes en instituciones escolares. Se desprende que el equipo que ha escrito el libro no ha logrado identificar en sus propios discursos los mensajes reales volcados en el texto (Figura 38).



Figura 38

A lo largo del capítulo también se incluye el tema de la prohibición del consumo de anabolizantes en deportistas de alto rendimiento y en los juegos olímpicos en 1976 y se acompaña con una foto de una joven gimnasta haciendo piruetas en la barra (Figura 39)



Figura 39

Dos capítulos constituyen el bloque destinado para el tratamiento de la Educación Sexual Integral. El primer capítulo se titula “La sexualidad en la adolescencia”, y comienza definiendo a la sexualidad citando a la OMS “*como un aspecto primordial del ser humano que está presente a lo largo de toda la vida y que abarca al sexo, las identidades y los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual (...)*”, sin embargo en la página 68 se asociaban los cambios corporales producidos por la anorexia, con las diferencias de género entre hombres y mujeres.

En relación al género afirma que es una estructura cultural, una construcción social que se expresa en las relaciones sociales en un momento histórico dado. Agrega que “*los roles de género incluyen comportamientos aprendidos en una comunidad donde se identifican o valoran ciertas características o comportamientos como masculinos y femeninos*”, sólo se contempla la existencia de la matriz binaria y como ejemplo pone que las mujeres jueguen a las muñecas y los varones a la pelota. Esto se acompaña con la imagen de una niña jugando con una casa de muñecas (Figura 40).



Figura 40

En párrafos anteriores se comentó que resulta llamativo pensar que dada la formación profesional de autoras y autores no se incluyeran aportes oportunamente reflexivos sobre los diversos temas tratados. En particular, el párrafo que se incluye a continuación sobre el género deja entrever la intención de no hablar de ciertas cosas “*en la construcción del género es importante la comunicación, tanto desde los adultos hacia los más jóvenes como a la inversa. El diálogo y el respeto por las preferencias de cada uno permiten vivir una sexualidad plena y sin prejuicios*”. En este párrafo, si bien está escrito gramaticalmente en masculino, hay un atisbo de reflexión acerca de la existencia de otras opciones que salen de la heteronormatividad aceptada para el tratamiento en ámbitos escolares.

En el apartado donde se hace referencia al cambio corporal que se produce en la pubertad y adolescencia se habla de las hormonas masculinas y femeninas cuando debería hacerse referencia a hormonas del hombre y de la mujer. Esta confusión continúa profundizándose hasta el punto en que en unos párrafos abajo se cita la producción de gametas de ambos sexos y nuevamente vuelve a denominar gametas masculinas y femeninas. Este tipo de errores conlleva a internalizar que si el hombre produce espermatozoides no le cabe otra posibilidad que ser masculino. Este tipo de internalización constante que se da en la escuela contribuye a la configuración de lo que Butler denomina la *dominación estructural* que cala hondo y se arraiga naturalizando el invisible círculo vicioso que la forma y retroalimenta (Butler, 2006). En palabras Vigotskianas, toda internalización se constituye primero en el plano inter-subjetivo, en este caso el libro de texto, y luego en el plano intra-subjetivo que es cuando la persona a internalizado, en nuestro caso, el discurso (Baquero, 2009).

Como era de suponer se incluye un título con su imagen correspondiente donde se presenta “*El sistema genital femenino*” y en otro apartado “*El sistema genital masculino*” (Figura 41). En cada uno de los apartados, y como parte de la explicación biológica, se nombra a las gametas y órganos como femeninos y masculinos contribuyendo a reforzar la confusión sexo y géneros y reforzando la matriz binaria como biológicamente adquirida. El equipo de autoría incluye una densa y completa explicación biológica de

órganos y funciones tanto en lo que respecta a las mujeres como a los hombres.

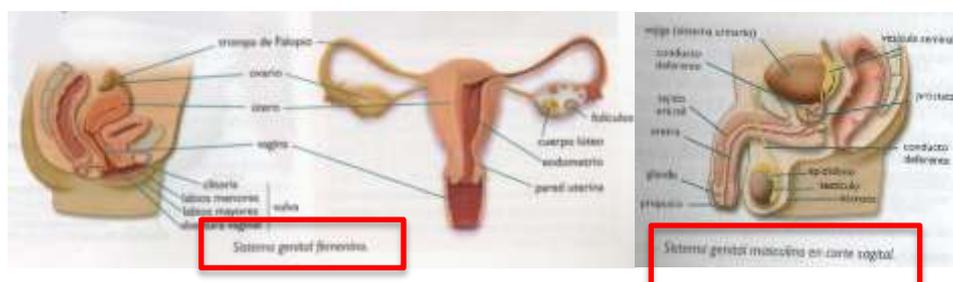


Figura 41

Luego de las explicaciones biológicas en un apartado titulado “Sexualidad y discapacidad”, aparece el siguiente párrafo “...la contención y el apego<sup>32</sup> son fundamentales para que todos los chicos y las chicas crezcan felices, y con confianza en sí mismos. En el caso de chicos<sup>33</sup> con discapacidades la contención y el apego adquieren mayor relevancia, porque muchas veces son objeto de prácticas discriminatorias...” (pág. 120). Ante la ingenuidad del público lector podría comprenderse que los varones con discapacidad deben ser contenidos más que las mujeres, nuevamente aquí cobra importancia recordar que el lenguaje forma a las personas y a la manera en que esas personas piensan y actúan sus vidas. En este caso la redacción sesgo-generizada invisibilizante continúa reforzando el patriarcado dominante. De aquí en más, la redacción del material, continúa en masculino.

A continuación se incluye “diversidad y orientación sexual” y comienza diciendo que cada persona es particular y diferente de las demás tanto por su cuerpo como por sus deseos, sus emociones y su identidad. Luego dice:

*“En general, cuando se habla de diversidad sexual, suele reducirse el concepto a las orientaciones sexuales diferentes de la heterosexualidad, tales como la homosexualidad, la bisexualidad y los distintos aspectos del transgenerismo (travestismo y transexualidad). Sin embargo la diversidad sexual es la amplia gama de posibilidades de elección de pareja erótica que pueden tener las personas (...). La*

<sup>32</sup> Concepto ya abordado y perteneciente a la psicología.

<sup>33</sup> El subrayado es propiedad de la autora de esta tesis

*orientación sexual, en cambio, es la atracción sexual que siente una persona por otra independientemente del sexo al cual pertenecen. Pero hay que tener en cuenta que orientación no es lo mismo que elección. Todos elegimos a las personas que amamos y los comportamientos sexuales que llevamos a cabo, pero la orientación es un componente de la personalidad, algo que se construye como parte de la sexualidad y no constituye una elección voluntaria. Generalmente se utiliza el término lesbiana para hacer referencia a una mujer homosexual, y gay para hombres que se eligen mutuamente”. (Salud y Adolescencia pág. 120).*

En este fragmento se comienza aclarando que las otras orientaciones ‘son diferentes de’, se presenta la diferenciación a partir de la heterosexualidad como premisa normativa y por lo tanto aceptada. Al indicar que la orientación no es lo mismo que la elección, y recordemos que este material se ofrece a niños y niñas de entre 15 y 16 años aproximadamente, parecería sembrar un halo de misterio y la sospecha de cierta patologización de dicha construcción que no constituye una elección voluntaria. Se acentúa la confusión cuando la siguiente frase aclara que una mujer homosexual es lesbiana pero el hombre elige ser gay. Estas palabras se acompañan por la imagen de una joven que se ve triste y preocupada y el epígrafe dice que *“Muchos adolescentes esconde sus sentimientos por temor al rechazo o a la discriminación”*. El epígrafe está redactado en masculino pero la foto es una joven nuevamente reforzando la idea de patologización de la mujer como si los varones no tuvieran temor al rechazo (Figura 42). En la página 146 del mismo texto el equipo autor-locutor decidió incluir una entrevista (que se analiza más adelante) donde la entrevistada dice *“La escuela es difícil para los gays pero a las lesbianas la experiencia escolar se les hace más difícil aún”*.



Figura 42

Es evidente que el libro ha sido escrito como capítulos inconexos y no hubo un proceso de coherencia editorial que pudiera o quisiera resolver los errores conceptuales que dejan al descubierto el desinterés sobre las cuestiones de género, y sobre el final de la entrevista la Dra. Morgade dice que las personas adultas, en especial los educadores tienen que ayudar a deconstruir los prejuicios y a reconocer las injusticias<sup>34</sup>, cosa que este libro no hace, sino más bien todo lo contrario.

El material continúa informando sobre las leyes a favor de la diversidad en la que cita a la ley Antidiscriminatoria, a la ley de Matrimonio Igualitario y a la creación del Instituto Nacional contra La Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INaDi).

Luego de informar sobre las disfunciones sexuales y el abuso sexual, un pequeño apartado está dedicado a la “Violencia de género”. Comienza citando la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia hacia las mujeres, y aclara que, cita textual: *“para revertir este tipo de situaciones y comenzar a ser contenidas por las redes sociales, es muy importante que las mujeres que sufren violencia de género realicen la denuncia correspondiente”* (pág. 123). Resulta inconcebible, por lo menos a la autora de esta tesis, que un material de lectura escolar confiera a las redes sociales el poder de revertir y contener la violencia de géneros desestimando e invisibilizando el rol de Estado y de Instituciones como la escuela y la familia.

---

<sup>34</sup>El subrayado es de la autora de esta tesis.

Unas páginas más adelante, se presenta el tema de la fecundación y nuevamente habla de las vías genitales femeninas y del sistema genital femenino constituyendo al género una matriz biológica. Asimismo se presenta a los espermatozoides como activos y el ovocito en espera paciente y se acompaña con la clásica imagen que se incluye a continuación (Figura 43).

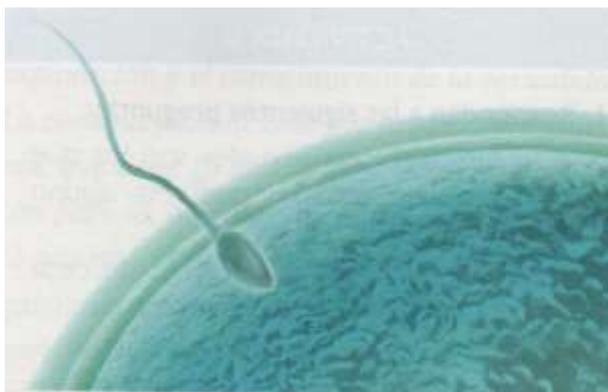


Figura 43

Cuando trata el tema de los anticonceptivos presenta todas las opciones pero aconseja al preservativo masculino para el uso en la adolescencia. Es constante la mala información y es evidente que el equipo de autoría, pese a su formación, desestima el tema de género, entre tantos otros.

Luego hay varias páginas destinadas al embarazo, al desarrollo del bebé, al parto, a las tecnologías aplicadas a la salud reproductiva, a la selección del sexo, los bancos de espermatozoides y el embarazo adolescente y la interrupción natural y el aborto inducido. En referencia al tema del aborto, expresa que en nuestro país es ilegal y sólo está permitido con fines terapéuticos cuando pone en riesgo la vida de la madre, y continúa diciendo que el aborto clandestino es la principal consecuencia de la mortalidad materna. Nótese que cuando se hace referencia a las mujeres embarazadas ya son consideradas madres, incluir cita.

A continuación siguen las infecciones de transmisión sexual caracterizando cada una de ellas e informando sobre, síntomas y tratamiento. Mismas características se siguen en el caso de VIH donde se plantea al uso del preservativo como forma de evitar el contagio, así como también incluye información sobre la prevención y controles. En este caso se incluye la imagen

de un afiche (Figura 44) que es parte de una campaña de prevención a cargo del gobierno nacional en el que se ve a un hombre adulto, delgado y en apariencia desmejorado, en compañía de una mujer más joven. Esta imagen se acompaña con el consejo de hacerse el análisis de VIH-sida de manera gratuita ya que es un derecho y aclara que es confidencial. El mensaje que se desprende de la imagen y del texto que la acompaña es que si un hombre tiene relaciones ocasionales con mujeres que se dedican a la prostitución puede contraer VIH.



Figura 44

AL finalizar este capítulo se incluye una entrevista a la Dra. Graciela Morgade (Lic. En Ciencias de la Educación e investigadora de Géneros, Educación y sexualidades) a la que se le pregunta por la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, en nuestro país. Entre varias, una de las preguntas es ¿Cuáles son las resistencias que tienen las comunidades educativas para poder poner en práctica dicha ley? La entrevistada contesta que *“es un cambio en las fuentes académicas de la formación docente y que el Ministerio de Educación de la Nación ha iniciado un interesante camino en la elaboración de materiales pero cada provincia tiene que incorporarlos en los diseños curriculares...”*. El problema de los materiales está a la vista dado que desde el gobierno central se desarrollaron materiales específicos para la educación sexual. Para pensar verdaderamente en la integralidad, deberían revisarse en clave de géneros TODOS los materiales que se ofrecen en las distintas asignaturas. Porque como el material elaborado es interdisciplinario y no pertenece a ninguna asignatura en particular, lamentablemente son muy

pocos los miembros de los cuerpos docentes que los han leído y muchos menos los que los ponen en práctica en las aulas escolares.

Cuando la Dra. Morgade es interrogada sobre la reducción en el tratamiento de los conceptos solo a cuestiones relacionadas con los órganos sexuales y las ITS, la respuesta hace referencia a que la aparente neutralidad de la ciencia sigue tranquilizando al público en general. Estas palabras no han podido ser internalizadas y utilizadas como lente para que el equipo que ha tenido autoría lea su propio material y se replantee sus propios prejuicios.

### **Ideas concluyentes del análisis del texto B**

El texto analizado se presenta de manera desordenada y sin coherencia interna, y muchos de los contenidos no se corresponden con el diseño curricular de la asignatura. Tres de los miembros del equipo de autoría relacionan su formación académica con la psiquiatría y psicología, esto se evidencia en el tratamiento y selección de los temas abordados en el texto.

Si bien el equipo autor-locutor estuvo formado por dos mujeres y dos hombres que presentan formaciones diversas, a lo largo del libro se observa que no han podido desprenderse de los prejuicios personales. La formación académica solo ha servido para aumentar su capital cultural disciplinar pero no ha modificado o hasta podría pensarse que ha reforzado las representaciones sociales construidas a lo largo de su vida.

La redacción del texto se encuentra por completo dentro de la matriz sesgo-generizada invisibilizante en la que observa la recurrencia de las formas gramaticales masculinas, excluyendo de esta manera al resto de las juventudes y adolescencias y sus existencias.

En este libro se incluyó una entrevista a la Dra. Graciela Morgade, especialista e investigadora en Género, Educación y Sexualidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La entrevista ocupa dos páginas (pp. 146-147), la voz de la investigadora es todo lo que está bien, da pautas de lo que debe hacerse en la escuela donde la docencia debe mediar entre los conocimientos y el encuentro de las juventudes para que

puedan ver y valorar las distintas formas en las que se puede habitar el mundo. Por su parte, lo que el libro contiene es todo lo que está mal. Es evidente que la incorporación de esta entrevista viene a cumplir con lo políticamente correcto y probablemente el trabajo de edición no haya sido compartido con el equipo de autoría que parece no haberse sentado a discutir ni los textos, ni la coherencia interna del texto que se ofrece a las adolescencias escolares.

## **6.4 TEXTO C**

### **6.4.1 Referencias**

Este material fue presentado en la República Argentina en su primer edición en el año 2016. Se encuentra impreso en papel común de color blanco. Y a diferencia de otros textos de la misma asignatura cuenta con muy pocas imágenes y las mismas son en blanco y negro, lo que lo hace poco atractivo a simple vista.

El libro está escrito por dos mujeres y en las primeras páginas se incluye los datos de su formación académica. Ambas son Licenciadas en Ciencias Biológicas y continúan investigando y en el área de docencia en el nivel universitario. Es más una de ellas, ha cursado la Capacitación Pedagógica para profesionales y se encuentra desempeñándose como profesora de la materia Salud y Adolescencia en escuela secundaria.

En una carta a los lectores que las autoras incluyen en la introducción del texto, aclaran que la adolescencia es una etapa de grandes cambios tanto físicos como psicológicos y para poder comprenderlos primero es necesario que el estudiantado tenga en claro ciertos conceptos que ellas consideran indispensables. Entre ellos figuran: la evolución histórica del concepto de salud y las diferentes causas que pueden llevar a desarrollar una enfermedad, la relación entre las enfermedades y ciertos factores protectores y de riesgo que cada adolescente, según el contexto social o familiar puede tener, haciendo un fuerte hincapié en el cuidado y contaminación del medio ambiente.

Finalmente agradecen a una licenciada, no especificando la formación académica, por la revisión de los capítulos 4 y 5 que se titulan “¿Qué es la

adolescencia?” y “El adolescente como ser social”, respectivamente. También agradecen a la referente de un laboratorio de Proteoglicanos y Matriz Extracelular, por el aporte de fotografías específicas para el capítulo 9 donde se aborda “La Sexualidad y la Reproducción.

Además el equipo de autoras-locutoras informan sobre el uso de cierta iconografía que se incluye en el texto y que indica al estudiantado que tipo de actividad se ofrece (Figura 45).

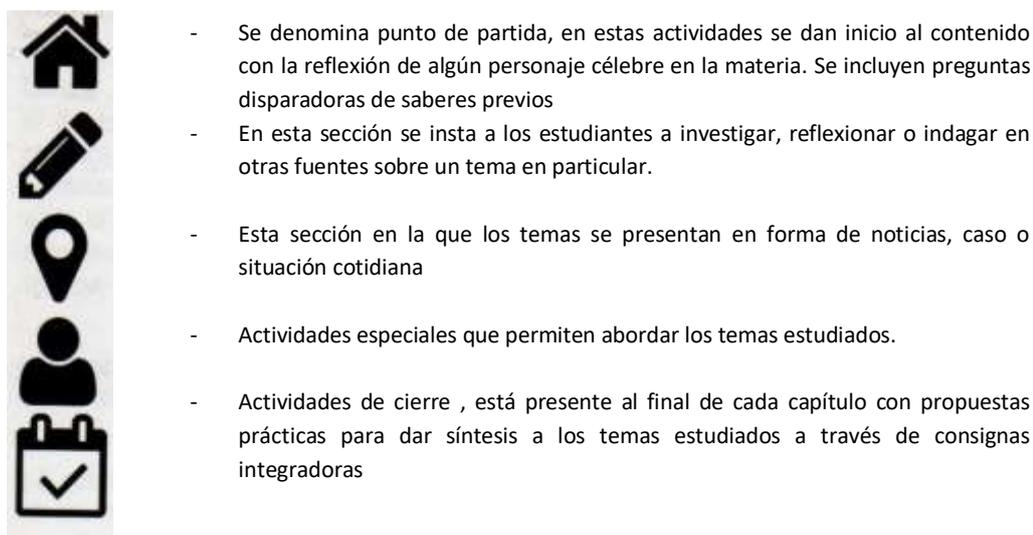


Figura 45

El texto se encuentra organizado en cuatro secciones y cada una de ellas está compuesta por capítulos. Cada capítulo comienza con una portada (Figura 46), donde además del título, se enlistan los contenidos y los objetivos del mismo. Se observa también una frase que como indican los íconos de la figura 41, es de una persona célebre relacionada con la temática, posteriormente se incluye una pregunta en sintonía con la frase citada.



Figura 46

## 6.4.2 Análisis

En este libro nos encontramos con un equipo de autoras pequeño, son solo dos mujeres, y a pesar de ello la redacción gramatical se encuentra realizada en masculino haciendo mención a los adolescentes, los padres, los niños, los jóvenes, etc.

Recién, es en el capítulo 4 de la segunda sección cuando las autoras comienzan a trabajar el concepto de adolescencia, y la citan como *“una etapa de revolución personal en la que se producen cambios profundos.....y se adquiere la identidad y de manera paulatina se va teniendo más responsabilidades”*. (pág. 33).

Las autoras proponen, para definir la adolescencia, presentar la etimología de la palabra que quiere decir hacerse adulto, entonces la adolescencia sería la etapa entre la niñez y la adultez. El hecho de presentar la palabra identidad precedida por el verbo adquirir, le confiere al término la condición de artefacto que se incorpora desde el exterior como algo ajeno, estructurado y definido, en lugar de comprender a la identidad como una

construcción mediada discursivamente y que se forma y transforma de manera permanente.

En el siguiente subtítulo se habla de los cambios corporales durante la adolescencia, se menciona que es en ésta etapa es donde se desarrollan los órganos sexuales y se transforman en personas sexualmente maduras, capaces de reproducirse. Luego las autoras-locutoras explican y detallan exhaustivamente los cambios físicos que se producen en las mamas, el vello púbico y los genitales en ambos sexos. De esta manera se da mayor importancia a los cambios físicos consolidando que las principales características de la adolescencia son los cambios corporales. Esto se refuerza unas páginas más adelante cuando antes de cerrar el capítulo se incluyen actividades denominadas especiales. Uno de los ejercicios propone:

1- Clasifiquen los cambios que se presentan en la lista, en físicos (F) o psicológicos (P) y que además diferencien, en aquellos casos que crean posible entre chicos (Masc) y chicas (Fem), y las opciones son:

- a) El pene y los testículos crecen. b) Mayor preocupación por la imagen corporal.
- c) Se ensanchan las caderas y crecen los pechos.
- d) Desarrollo y maduración del sistema reproductor
- e) Preocupación por la soledad.
- f) Aumento rápido de peso y talla
- g) Se producen las primeras erecciones.
- h) Gran importancia a los pares (amigos, compañeros de escuela).
- i) Atracción física por otra persona.
- j) Cambios de humor frecuente.
- k) Primera menstruación. (Pág. 40)

En esta actividad se relacionan y confunden las cuestiones corporales con la construcción del género que sólo lo presentan como femenino y masculino como matriz binaria única y excluyente de otras existencias.

El siguiente capítulo se titula “El adolescente como ser social”, este capítulo comienza con una actividad disparadora<sup>35</sup> que dice así:

*“Belleza adolescente: la paradoja de ser hermosa y no verlo en el espejo. Las argentinas se encuentran entre las que más distorsión perciben entre lo que son y cómo se sienten. Además, casi el 40% de las argentinas reconoció haber evitado hacer alguna actividad a causa de su aspecto, como, por ejemplo, ir a la playa (15%), asistir a un evento social (11%) y hasta dar su opinión en público (9%). El 67% manifestó sentirse presionada para ser bella.” (pág. 43).*

Este párrafo no presenta fuente por lo que no se sabe la procedencia de dichas cifras que sólo hablan de mujeres, por lo que se refuerza la idea que las únicas que tienen problemas con la imagen son las mujeres, y si algún varón llegara a manifestar algún problema con la imagen seguramente se lo consideraría feminizado o maricón ya que ésta es la lógica presentada por las autoras del texto. Líneas más abajo se presenta a la escuela como:

*“... el primer lugar donde los niños comienzan a relacionarse con personas externas al ámbito familiar, permite ir construyendo la identidad, a partir de las relaciones que se establecen entre profesores y compañeros. La escuela secundaria es el lugar de encuentro de amigos y del aprendizaje, en este espacio, los adolescentes se preparan para la universidad o para la inserción laboral de acuerdo con su vocación y sus posibilidades. Te prepara también como futuro ciudadano con los conocimientos necesarios para poder elegir con criterio propio y construir tus propios ideales y no dejarte influenciar por las ideas de otros.” (pág 44).*

Para comenzar el análisis, el párrafo está gramáticamente en masculino, además se están excluyendo, desde la redacción, a las mujeres y a todas las otras adolescencias para las cuales la escuela no es su segundo hogar y lejos

---

<sup>35</sup> Actividad disparadora, frase muy utilizada entre los miembros del colectivo docente para hacer referencia una actividad de comienzo que sirve de sostén a las siguientes de ese bloque.

está de ser el puntapié para la universidad y mucho menos del trabajo. Pero aclara que dentro de la institución escolar se construye la ciudadanía y se enseña a elegir con criterio propio. La pregunta es, cómo y qué se les enseña a elegir, cuando en el texto el lenguaje discursivo opera dentro de una matriz sesgo-generizada invisibilizante con la que la adolescencia va incorporando imperceptiblemente, mientras le repiten y se convence que se están construyendo como ciudadanía reflexiva y activa.

Cuando se hace referencia al bullying se habla de la víctima y del hostigador, dando lugar a que la víctima puede ser cualquier persona pero el término hostigador está en la forma gramatical masculina. En un cuadro se incluyen las características del hostigador y de la víctima presentando al primero como *“una personalidad dominante, que por lo general suele tener problemas de violencia en su propio hogar, no tiene capacidad de autocrítica y que manipula la realidad”*. Por otro lado la víctima es *“sumiso, baja autoestima, poca autonomía, incapacidad para defenderse por sí mismo, diferencias físicas, de raza, de religión, con respecto al resto el grupo.”* Aquí como en los casos anteriores se hace necesaria la presencia de docentes con capacidad de reflexión que interpelen desde la redacción sesgada del texto, hasta la visibilización de otras adolescencias y juventudes excluidas. Además es un buen ejercicio para trabajar, entre lo ya mencionado, la violencia de género y en particular los noviazgos violentos.

En la página siguiente se hace referencia a la adolescencia y la violencia, y se menciona un informe de la OMS en el que comenta que las mujeres son las que corren más riesgo en entornos domésticos o familiares, agrega que: *“casi la mitad de las mujeres que mueren por homicidios son asesinadas por sus maridos o parejas actuales o anteriores (...), en una tercera parte de los casos se producen también abusos sexuales”*. A continuación se incluye un fragmento de una noticia del diario la Nación del 12 de mayo de 2015 que cuenta que cinco jóvenes mujeres tienen botones antipánico por temor a sus ex parejas. Luego de esto aparece una serie de preguntas que guían una pequeña investigación, uno de los interrogantes propone que investiguen sobre la Ley 26485, de Protección Integral Contra la Violencia hacia las Mujeres y que luego debatan en grupos.

Es muy importante el rol del cuerpo docente en este tipo de debates porque de no existir una moderación oportuna, lejos de generar verdadera reflexión pueden consolidarse los estereotipos que se pretende derribar desde el discurso. Luego otra actividad dice que, *“la violencia contra la mujer no es el único tipo de violencia que existe ¿Cuáles otros pueden identificar?”*, en este ejercicio no se propone reflexión conjunta ni mediada por el cuerpo docente.

En el siguiente apartado se habla del Aspecto Corporal y dice que *“los cambios físicos son los más notables en la adolescencia sin embargo cuando se trata de ayudar a los adolescentes a realizar una transición exitosa hacia la adultez, es en estos cambios donde se pone menor atención. Hay que tener en cuenta que una mala adaptación a los cambios físicos, y por lo tanto la falta de aceptación de los mismos, pueden producir en la autoestima de un adolescente daños emocionales que lo acompañan en su vida adulta”* (pág. 48). Se deduce que, para las autoras, el éxito en la vida adulta está dado por el aspecto corporal o por lo menos ese el mensaje que se ofrece.

Si bien a continuación se aclara que hay que guiar a la adolescencia a tener una autoimagen positiva de sí misma luego se incluye un apartado con el título que pide Leer con atención, y donde cuenta la historia de Emma, una joven de 15 años que ha comenzado a lastimar sus brazos con la punta de un compás y a tener conductas bulímicas y que el desencadenante fue una relación amorosa frustrada.

Como si esto fuera poco, en una actividad de cierre de unidad que se encuentra en la página siguiente una de las preguntas dice: *“Julia piensa que su compañera María tiene muchos amigos porque es muy atractiva. ¿Por qué creen que Julia piensa eso? ¿Qué le dirían a Julia?”*. Nuevamente aquí se hace muy importante el rol que adopte el equipo de docentes a cargo de los grupos ya que si sólo se deja como una tarea para realizar en casa, no pueden conocerse y muchos menos derribarse los estereotipos que desde las leyes recientes se pretende deconstruir.

En el apartado destinado a tratar el tema de la alimentación y las enfermedades relacionadas con ésta, se incluyen la anorexia, bulimia, malnutrición (desnutrición y obesidad) y vigorexia. En este apartado la redacción no presenta dificultades gramaticales pero se incluye, en el caso de

la vigorexia, una imagen de un hombre fisicoculturista como si sólo los varones fueran los que pueden llegar a transitar este trastorno en el que sienten una preocupación obsesiva por el desarrollo excesivo de la musculatura y corren el riesgo de consumir hormonas esteroides para poder alcanzar el objetivo (Figura 47).

El siguiente apartado lleva el título “*Adolescentes, publicidad y estereotipos de belleza*”; ya desde el título se cierra la posibilidad de pensar en otros estereotipos vinculados con los mensajes enviados desde las publicidades como el éxito, las cuestiones de género, el amor que casi siempre se presenta como heterosexual, las familias tipo y la pobreza, entre tantos otros.

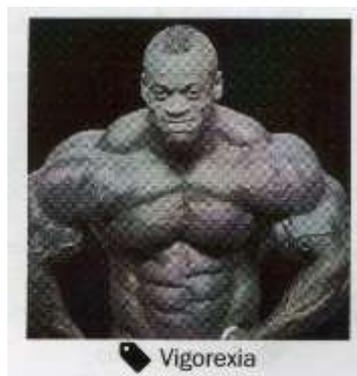


Figura 47

Desde el texto se plantea la importancia de que la adolescencia construya una idea positiva de sí misma y dice que no debe ponerse en riesgo por alcanzar el cuerpo que se expone en los medios de comunicación. Ahora bien, se informa que para evitar los problemas es importante que la juventud entienda que los personajes que se exponen en los medios de comunicación no son reales sino ideales. En realidad se está mal informando a la juventud y quitando la posibilidad de debatir que las personas que se observan en los medios, y que se idolatran, son personas reales que en muchas oportunidades ponen en riesgo sus vidas para alcanzar un lugar en los medios y que, con ese accionar, contribuyen a generar imágenes distorsionadas de la realidad y que el Estado no interviene en la protección del público consumidor.

Una de las actividades que se presentan bajo el título de Actividades Especiales, es interesante ya que se aleja de la típica imagen de la joven

extremadamente flaca y que se utiliza para trabajar cuestiones de anorexia y bulimia (Figura 48). A partir de la imagen, se pide al público lector que reflexione y en equipo creen una campaña de concientización sobre algunos de los trastornos alimentarios vistos en el capítulo.



Figura 48

La tercera sección del libro comienza por un capítulo que propone tratar cuestiones de “Adolescencia, Sexualidad y Derechos”, uno de los objetivos con los que comienza la redacción del mismo propone *“incorporar la educación sexual integral en forma armónica, equilibrada y permanente en las personas e integrar conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados, sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI”* (pág. 71). Hasta el momento se han analizado siete capítulos y resulta evidente que estos objetivos no han sido contemplados en la redacción de las páginas anteriores. Esto permite inferir que el camino que queda por desandar es arduo, ya que el discurso no se condice con la integralidad que desde el título de la ley se proclama.

En la portada también se incluye una frase extraída de una noticia del diario La Nación del 7 de julio de 2015 que dice: *“(...) en las escuelas técnicas, por ejemplo, un mundo históricamente de varones, se les sugiere a las mujeres que se vistan de manera ‘poco provocativa’ para no ‘incomodar’ a la gran cantidad de compañeros que asisten a clases (...).”* Viviana Seoane ha realizado un estudio sobre las mujeres en las escuelas técnicas y comenta que: *“en las escuelas técnicas son las mujeres las que provocan el deseo de los varones y las mujeres comprenden y acuerdan en que se busca ocultar sus*

*cuerpos (...)por eso es que tienen que usar guardapolvo de forma obligatoria, este uso es denunciado por las mujeres como una medida injusta y machista, porque se le exige sólo a las mujeres” (2013).*

Desde el comienzo del capítulo, el tratamiento que hacen las autoras del concepto de sexualidad resulta confuso y distorsionado, ya que por un lado las autoras dicen que *“se entiende por sexualidad al conjunto de condiciones biológicas, psicológicas y socioculturales; la sexualidad se expresa en lo que sentimos, pensamos y hacemos”*, dando la idea de la amplitud que el propio concepto encierra.

Sólo dos renglones después se introduce el tema de los derechos sexuales y reproductivos, y la sexualidad vuelve a quedar ligada a lo corporal y biológico, y las autoras dicen: *“Durante la adolescencia, se produce el desarrollo de caracteres sexuales secundarios, se logra la capacidad de reproducción; esto hace que la sexualidad sea un aspecto muy importante durante esta etapa de la vida. Los adolescentes adquieren un cuerpo nuevo en un corto plazo, en principio cuesta adaptarse e identificarse con él”*. (pág. 72)

En la misma página, y nombrando a la OMS, se vuelve a tomar el tema de la sexualidad y se la define como un concepto amplio, como un proceso dinámico y complejo que comienza cuando nacemos, y que se manifiesta de distintas maneras a lo largo de nuestras vidas, y aclara que por lo tanto la sexualidad tiene que ver con la forma de vestirse, de moverse, de expresarse y de relacionarse con los demás. Nuevamente, ante esta situación toma fuerza la importancia del rol del profesorado que esté a cargo del curso ya que podrá profundizar los conceptos y aclarar esos puntos que resultan confusos.

Unos renglones más abajo las autoras plantean que la educación sexual integral no es solamente hablar de relaciones sexuales, conocimiento que es bastante difundido entre las adolescencias que sostienen esa creencia. A continuación, incluyen un cuadro con la frase *“en el siguiente cuadro, detallamos los principales temas que se desarrollan en la ESI:”* (Figura 49).

TEMAS ESPECÍFICOS DE LA ESI	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencias corporales entre varones y mujeres</li> <li>• Respeto a la intimidad</li> <li>• Embarazo y nacimiento</li> <li>• La adopción</li> <li>• La menstruación</li> <li>• La masturbación</li> <li>• Las relaciones sexuales</li> <li>• Embarazo adolescente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos anticonceptivos</li> <li>• Enfermedades de transmisión sexual</li> <li>• Derechos de las mujeres</li> <li>• Diversidad sexual</li> <li>• Sexualidad y discapacidad</li> <li>• Abuso sexual infantil</li> <li>• Violencia en el noviazgo</li> <li>• Trata de personas</li> </ul>

Figura 49

Sobre el final el capítulo se plantean un serie de actividades, muy interesantes, sobre: los derechos de las mujeres, de gays, bisexuales, transexuales, lesbianas y heterosexuales, también sobre el matrimonio igualitario y el noviazgo violento (Figura 50).

**Actividades especiales**

1) ESI, Educación Sexual Integral para charlar en familia:

Los derechos de las mujeres es uno de los temas que aborda la ESI. Sabemos que varones y mujeres somos distintos, nacemos con características corporales diferentes, que son biológicas. Pero existen otros que no son biológicos sino que se van dando por las formas de vida propias de los lugares donde crecemos, trabajamos, formamos familias.

No es lo mismo ser una mujer hoy en día que haber nacido mujer hace algunos años, hay muchas costumbres, y hasta leyes, que van cambiando a lo largo de la historia. Todos los varones y mujeres tenemos los mismos derechos, pero no siempre esta igualdad se cumple en la vida cotidiana.

Observen la siguiente imagen.



a) ¿Qué aspectos pueden describir, que se destacan en la ESI?

b) Citen ejemplos de la vida cotidiana en donde creamos que no existe la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

2) Averigüen el origen de los símbolos de género femenino y masculino. Debatan en clase el significado y saquen conclusiones.

Figura 50

La inclusión de esta temática es muy oportuna, pero suele ocurrir que la dinámica escolar genera que al ser actividades de cierre si el profesorado a cargo no pide que se realicen, se debatan y compartan las distintas visiones que pueda tener el alumnado, quedan ahí en el libro sin ser vistas, desaprovechando el potencial. El capítulo siguiente trata sobre salud sexual y

reproductiva y se incluye una foto, donde una pareja heterosexual joven se está besando (Figura 51).



Figura 51

La inclusión de esta imagen genera mensajes que van desde representar el amor heterosexual y relacionar el amor con la reproducción invisibilizando otras relaciones existentes y otras formas de procreación, por ejemplo la asistida o la subrogación de vientres.

En las páginas siguientes y para continuar reforzando visiones sesgadas en las que se excluyen e invisibilizan otras existencias y elecciones, se incluyen gráficos de ambos sistemas reproductivos (Figura 52). Nuevamente, como en los textos analizados en los apartados anteriores, se confunde y mal informa al estudiantado, acompañando a los gráficos por sendos epígrafes donde los sistemas reproductores aparecen como femenino y masculino respectivamente (pág. 80 -81).

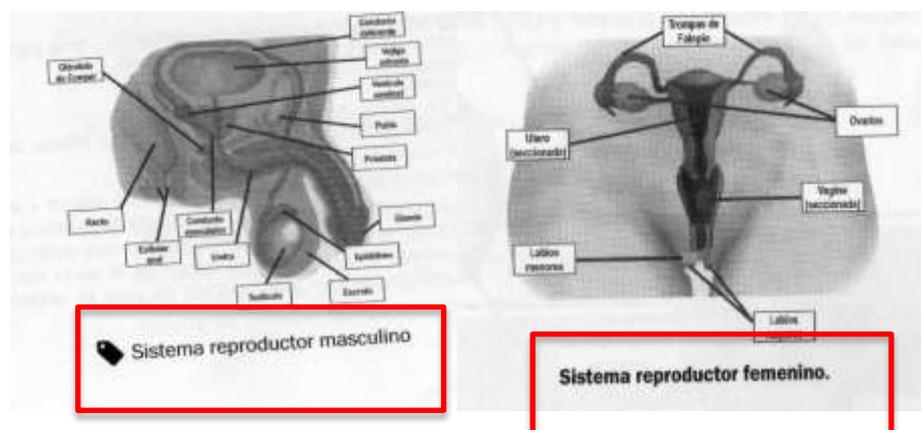


Figura 52

Por el contrario, a la hora de hablar de las hormonas se produce un cambio positivo, ya que se presentan como las hormonas presentes en las mujeres y en los varones.

Cuando llega el turno de explicar la ovogénesis y la espermatogénesis, las autoras incluyen la definición de ambos conceptos y luego se observa un gráfico que trata la gametogénesis (Figura 53). En el mismo se observan espermatozoides X e Y acompañados por un cuadro de información que dice que darán origen a niñas y niños respectivamente, pero cuando luego de la fecundación se muestra el cigoto que quedó conformado como XY el epígrafe dice “sexo masculino”. (pág. 84)

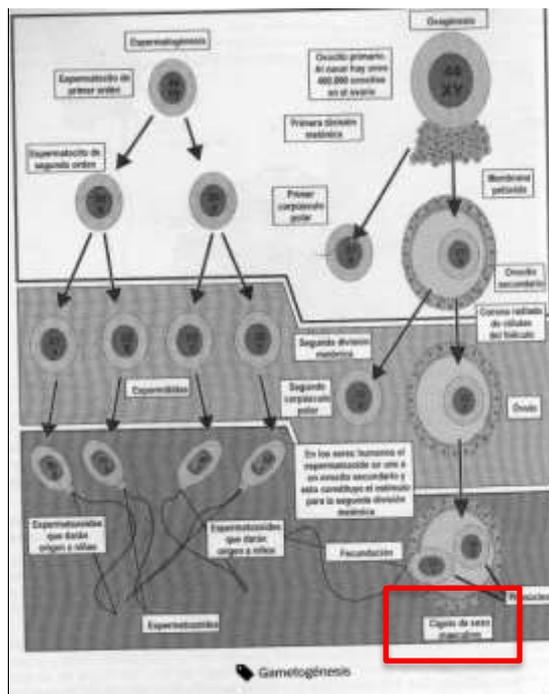


Figura 53

Igual situación ocurre cuando se trata el ciclo menstrual, ya que luego de la explicación se incluye el gráfico cuyo epígrafe reza “*ciclo menstrual femenino*” (Figura 54).

En el apartado de fecundación y embarazo no se habla de la mujer embarazada o en gestación sino que se habla de la madre (pág. 87), lo mismo ocurre cuando se informa sobre el contagio de las enfermedades de transmisión sexual, sífilis (pág. 92), gonorrea (pág. 93), virus del papiloma humano (pág. 98), VIH (pág. 101) siendo que el concepto de madre es una construcción social. Igual tratamiento se produce cuando en el apartado donde se trata la interrupción del embarazo se aclara que además de ser ilegal en

nuestro país que la clandestinidad puede poner en riesgo la vida de la “madre” (pág. 89).



Figura 54

En las actividades de cierre nuevamente se presenta a los órganos sexuales como femeninos y masculinos. También, como parte de las actividades de cierre una propone el tratamiento de la anticoncepción de emergencia. Para ello se incluye la imagen de un afiche de una campaña llevada adelante por el Ministerio de Salud, en el que se presenta la anticoncepción de emergencia como la respuesta a si hubo alguna falla. Un tema tan importante y sobre el que la adolescencia tienen mala información no puede nuevamente dejarse librado a las actividades de cierre que la mayoría de las veces no se realizan.

Cuando se trata el tema del virus del sida como cierre del tema se incluye la imagen de un afiche de una campaña del Ministerio de Salud en la que con la frase “Elegí Saber” y en él se ve a una joven. Nuevamente la reflexión se orienta, por un lado, a repensar la importancia del impacto que los mensajes transmitidos por imágenes tienen en las adolescencias lectoras y, por otro, a preguntarnos por qué las autoras incluyen dicha imagen, como si las únicas que tuvieran que saber fueran las mujeres (pág. 102).

### Ideas concluyentes del análisis del texto C

Al igual que los textos anteriores, la redacción del material se presenta casi en su totalidad enmarcada en la matriz sesgo-generizada invisibilizante.

Si bien es cierto que dentro de las actividades se han incluido propuestas interesantes para tratar temas como anorexia y bulimia, los derechos de las mujeres, de gays, bisexuales, transexuales, lesbianas y heterosexuales, también sobre el matrimonio igualitario y el noviazgo violento, se les reservó tímidamente la última página del capítulo lo que hace que generalmente no sean trabajadas ni debatidas en clase.

No se han incluido textos sobre dichas temáticas lo que también enfrenta a la docencia a decidir si quiere abordar esas actividades o prefiere pasarlas por alto evitando exponer sus propios prejuicios y pensamientos.

A lo largo del discurso de las autoras se pone de manifiesto que confunden los conceptos de sexo y género, habilitando la heterosexualidad como normativa.

## **CONCLUSIONES DE CIERRE DE CAPÍTULO**

Los discursos contenidos en los libros de texto analizados se inscriben dentro de la matriz sesgo generizada invisibilizante, esto significa que utilizan en sus redacciones, la forma gramatical masculina excluyendo otras existencias.

Utilizando palabras foucaultianas los discursos forman los objetos que nombran, por ende los textos escolares, como dispositivos discursivos performativos construyen, dando forma a las adolescencias y juventudes como así también a los conceptos que nombran. En los textos analizados se reconoce la construcción de una adolescencia que se encuentra entre la inocencia de la niñez y la vida adulta. Una adolescencia que no solo pareciera no percibir el peligro que la rodea sino que más bien buscara ponerse en riesgo. Una adolescencia de clase media urbana que hay que cuidar de los excesos del alcohol, las drogas, y del sexo. Sexo que se percibe como prohibido y peligroso. Sexo que se percibe a partir del cuerpo.

Un cuerpo que se muestra seccionado como si fueran órganos reproductores separados del cuerpo en su totalidad. Cuerpo que no es presentado como partícipe necesario del placer, de hecho el placer es el gran

ausente en los textos analizados. Los textos se ocupan de los cambios corporales relacionados con la biología como el crecimiento de las mamas, los testículos, del vello axilar y púbico, etc. Parece que la mente, la autopercepción y los sentimientos no se viven a través del cuerpo y sus sensaciones.

Los textos van construyendo de manera discursiva el amor como concepto. En los textos sólo presentan el amor heterosexual y el de padres e hijos, como si los uniera una relación ontológica. El amor también se ve como peligroso porque pareciera que fuera el que empuja a las adolescencias a correr el riesgo de mantener relaciones sexuales.

En numerosas ocasiones, sea en el texto o sea en imágenes, aparece la imagen de una madre que en su hogar en torno al cuidado de la infancia y actuando de guardián moral, responsable de controlar a las juventudes, generalizar esta visión invisibiliza otras existencias.

Los textos estudiados, a la hora de desarrollar el tema de los derechos sexuales y reproductivos sólo se ocupan de dar a conocer los aparatos reproductores y las partes que los componen. No se tienen en cuenta las normas de las que depende nuestra individualidad que no es otra cosa que el modo de ser con nosotrxs y para las otredades, ya que de otro modo no podemos ser (Butler, 2006).

Trabajar estas cuestiones en las escuelas abriría los caminos para interpretar e interpelar lo que sucede cuando alguien se asume fuera de la norma heterosexual a riesgo de recibir el rótulo de anormal. Las adolescencias disidentes que se apartan de la norma despiertan distintas formas de violencias a manos de las personas heterosexuales que amparadas en la heteronormatividad hegemónica esgrimen su poder.

En los textos se observa en varias oportunidades la relación que los equipos de autoría hacen entre el concepto mujer y la supuesta naturaleza femenina que lleva a que se trace un paralelo entre mujer-madre consolidando su rol como reproductora de la especie, reforzando mandatos sociales Méndez (2008).

Las imágenes contenidas en los textos analizados transmiten información y mensajes que contribuyen a construir conceptos y marcar

posiciones estereotipadas a partir de discursos visuales visibilizando e invisibilizando a su antojo.

Ninguno de los materiales aborda ni especifica cuáles son los métodos anticonceptivos y de prevención de contagio para la práctica del sexo oral ni para las relaciones mantenidas entre dos mujeres (barrera de látex), como tampoco se hace referencia a los colectivos minoritarios de LGBT, sino que más bien se ocupan de invisibilizar a través del discurso y de las imágenes, todo aquello que se aparte de la matriz heteronormativa.

## CAPÍTULO 7

### DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

*“En su actuación política las elites dominantes son eficientes en el uso de la concepción bancaria, en la cual la conquista es uno de los instrumentos, porque en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de inmersión de la conciencia oprimida”.*

*Pedagogía del Oprimido. Freire, 1970*

Las leyes son letra escrita, pero es más que evidente que esto no basta para que los derechos se cumplan ni para que los responsables tomen las medidas necesarias para que esos derechos sean reales y efectivos. Cuesta creer que siendo las leyes redactadas por personas capacitadas no puedan preverse ciertos efectos no deseados. Casi sin pensar surge el siguiente interrogante sobre ¿Cuáles son los efectos deseados?

Cuesta creer que ninguna de las personas especializadas que participan en la cocina de las leyes, haya caído en la cuenta que siendo el lenguaje y los discursos, dispositivos performativos, no se controlen los contenidos de los diseños curriculares, lo dicho y lo oculto en los textos escolares, los propios discursos jurídicos contenidos en las leyes y reglamentos y por sobre todo la formación docente.

La posibilidad de contar con docentes con un alto grado de capacitación y actitud crítica sobre el poder performativo de las palabras, no solo podría mejorar las comunicaciones e intercambios discursivos al interior de los salones sino que podría acercar una visión reflexiva sobre el contenido de ciertos mensajes que tienen que ser deconstruidos. Por supuesto si lo que se está persiguiendo realmente es lograr una verdadera inclusión, donde las juventudes y adolescencias puedan aceptar las diferencias, no como déficit sino como apertura al respeto por la diversidad.

Graciela Morgade comenta en su libro Educación Sexual con perspectiva de Género (2016), que una de las conclusiones a las que se arribaron en la década del '70, hace ya casi 50 años, es que las mujeres

estaban totalmente ausentes en el currículum formal excepto como madres, esposas o hijas de algún personaje importante. Si los diseños curriculares y los libros ocultan el protagonismo de mujeres y de otros colectivos minoritarios lo que se produce es una gran orfandad de referencias históricas.

Las cosas mucho no parecen haber cambiado, hoy existen normativas escritas al respecto pero igualmente en las escuelas se viven y habitan ciertas ausencias. Hoy muchas adolescencias dentro de las instituciones escolares viven situaciones similares, por ejemplo, el colectivo de las disidencias de género (LGBT, inter y queer) que si bien a simple vista parecen que fueran amparado por muchas leyes, en realidad se vive un ocultamiento discursivo que lo invisibiliza.

Numerosas normativas, cuyo análisis es abordado por este trabajo de investigación, hablan de diversidad cultural, pero esa diversidad nunca incluye concretamente las otredades invisibilizadas. Igual tratamiento se observa en los libros, en los diseños curriculares, y en los debates propiciados por las docencias inclusivas. Por ese motivo esa aparente visibilización legal es una trampa discursiva ya que no se materializa en las instituciones. Y habiendo pasado más de 10 años, como es el caso de muchas leyes, las aparentes neutralidades e ingenuidades aparecen como la triste cara del cambio que no produce cambios.

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

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

-O, lo que es peor, cuando una persona docente en confianza con alguien del estudiantado le dice haciendo referencia a otro estudiante *“que querés si encima es raro”*.

La manera como el cuerpo docente conciba y piense a su alumnado encierra la forma en que lo actuará, Butler afirma que la performance teatral opera como performatividad lingüística, y dirá que los enunciados de género que el profesorado esboza, actúan no como enunciados constitutivos solo de carácter descriptivo sino realizativos (Butler, 1997). Tanto el código de género en el lenguaje, como ciertas regularidades en los usos del cuerpo producen y reproducen determinadas tendencias inequitativas y desiguales desde el punto de vista del género (Scharagodsky, 2004). No son muchos los miembros del cuerpo docente que entienden a la formación escolar como una etapa donde adolescencias y juventudes forman y transforman subjetividades.

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

Pero si de algo no se privan es de emitir juicios sobre su alumnado. Por ejemplo, hablan con total autoridad sobre las jóvenes embarazadas, la precocidad y la frecuencia de las relaciones sexuales del estudiantado, castigan a las juventudes que muestran conductas que consideran homosexuales, victimizando a sus estudiantes con comentarios y miradas inquisitorias.

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

Como ya se expresara en este escrito, mientras estas perspectivas invisibilizantes sigan formando parte de los discursos que cubren las páginas de los textos escolares, la reproducción del patriarcado dominante habrá encontrado una nueva forma de perpetuarse oculta detrás de una aparente educación sexual integral dentro de las escuelas.

Numerosos miembros de los equipos docente, que a diario habitan las escuelas secundarias, ofrecen resistencia a trabajar con temas de género, esta resistencia se ampara en que en muchos casos tienen que vencer sus propios prejuicios y no se ven muy dispuestos a hacerlo. En otros casos enarbolan las banderas de la Educación Sexual Integral y, desconociendo el tema, sólo se ocupan de abordar las cuestiones referentes a la sexualidad genital activa, reproduciendo estereotipos de género que muchas veces, es el propio estudiantado el que pone en tela de juicio y confronta.

Las adolescencias y juventudes demandan y necesitan otra formación. Se requiere de docentes dispuestos a desaprender, a deconstruir, y a romper sus propias estructuras de pensamiento, reconstruyendo y reaprendiendo nuevas formas de pensar y percibir, pero al parecer no es tarea sencilla.

El androcentrismo que se vive en las instituciones escolares produce injusticias de género (Fraser, 2006), este patrón institucionalizado privilegia los rasgos asociados a la masculinidad hegemónica, al tiempo que desprestigia e invisibiliza, no solo lo leído como femenino sino las otredades existentes. Estos patrones androcéntricos también están presentes en los textos escolares y los discursos jurídicos estructurando grandes franjas de interacción social, como se demuestra a lo largo de este trabajo. La autora amplía el concepto y plantea que estos patrones también están presentes en la medicina. En numerosas imágenes y discursos abordados por esta tesis se observa que cuando se cita a profesionales de la salud son en su mayoría varones.

Como consecuencia de esta visión androcéntrica se consolidan formas específicas de subordinación de las otredades existentes, que se viven a diario en la esfera privada y pública (Op. cit).

Las instituciones, entre tantas la escuela, construye sus propios patrones de valor cultural, donde la heterosexualidad se presenta como natural y normativa y la homosexualidad y las otredades disidentes son leídas como despreciables (Fraser, 2006). Es así como toma relevancia un punto importante sobre el que esta tesis pretende hacer foco y es sobre, qué sucede cuando el lenguaje y los discursos que transitan las escuelas (tanto los oficiales como los de los textos y prácticas escolares) no representan a una parte del estudiantado. ¿Cómo y quiénes cuentan esas experiencias?, porque si el discurso no incluye a esos colectivos minoritarios va a resultarles muy difícil

salir de la invisibilización a la que la heteronormatividad pretende confinarlos. Nuevamente cabe reflexionar sobre la importancia de contar con docencia formada dentro de la perspectiva de género para poder dar voz y visibilizar a las disidencias dentro del espacio escolar.

El mercado editorial convoca a profesionales de la salud que vienen a fundamentar con el peso de sus certificados académicos los discursos biológizantes, ofreciéndolos como palabra autorizada. Sería esperable que, siguiendo la misma lógica, se convoque a especialistas en temáticas de género para la redacción tanto de los materiales escolares, como para la redacción de las políticas públicas.

La escuela y las políticas públicas son los dispositivos donde se materializan ciertas ideas, y costumbres y es a través de las leyes que se moldean y transfieren a cada nueva generación la ideología de la sociedad en la que se encuentran (Malinowski, 1975a).

Luego de la lectura de los textos escolares y los discursos jurídicos, hay temas que pueden ser declarados como los grandes ausentes, por ejemplo, ninguno aborda ni los casos de violación, ni las relaciones incestuosas que por más que no se nombren no dejan de ser una realidad para muchas juventudes y adolescencias que sienten un gran vacío al no verse amparados por los discursos hegemónicos.

Si la confección de los libros de textos escolares sigue en manos del mercado editorial se continúa cediendo la soberanía intelectual a grupos económica que muchas veces desde el extranjero moldean las identidades de las adolescencias y juventudes. Es importante que el Estado recupere la selección y tratamiento discursivo de los contenidos y su materialización en los textos escolares. Para ello es necesario que convoque a especialistas de cada una de las áreas disciplinares y de las temáticas que la sociedad en su conjunto demanda. En el año 1993 estudios como el de Johnsen (citado en Tosi) se refería a la educación Latinoamericana de manera peyorativa manifestando que *“un problema común en los países del área era la falta de escuelas y maestros”*. Estas investigaciones son la que se utilizan como fundamento para la adquisición de grandes volúmenes de libros que sólo satisfacen y engrosan las arcas del mercado editorial.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como política de cooperación envía desembolsos de dinero para ser invertidos sólo en libros de textos escolares. Esta política lejos de propiciar mejoras al sistema educativo lo condena a la reproducción de las diferencias existentes. Resulta inquietante que esas sumas de dinero no puedan ser destinadas a la formación docente.

Si una población se forma solo con un compendio de textos impuestos por un poder hegemónico dominante, es de esperar que esos discursos performativos generen un tipo particular de ciudadanía.

Los libros de texto de hoy día proporcionan trozos más o menos parciales y hasta inconexos, de contenidos que el mercado editorial interpreta como valiosos y que se espera que el alumnado los organicen en su mente y los reproduzcan como un relato secuencial y coherente. (Somoza Rodríguez y Ossenbach, 2003).

Si los libros de textos a la hora de hablar de sexualidad le dan la palabra a los discursos médicos, coartan la posibilidad de debate y visibilización de nuevas voces e intereses, dado que la ciudadanía continúa tranquilizándose cuando el que habla es el discurso científico de la medicina (Fraser, 1997).

Este trabajo no pretende demonizar los textos escolares, sino que busca visibilizar dos graves problemáticas presentes en el sistema educativo. Por un lado se busca fundamentar por qué el Estado debe recuperar el control sobre todos los materiales que se destinan a las escuelas y por otro, delinear políticas de formación docente que promuevan formaciones profesionales crítico-reflexivas tendientes a erradicar las injusticias que sufren los grupos minoritarios que transitan las escuelas.

Tal vez sea una mirada pesimista pero considero que la inacción del Estado a la hora de liberar el mercado editorial para que a partir de los diseños curriculares reinterpreten los discursos y condicionen la escena de comunicación no es un apartamiento ingenuo, es parte de una lógica de acción en la inacción, que debe finalizar para que las nuevas generaciones puedan decidir por ellas mismas en un mundo más equitativo e inclusivo de lo que en la actualidad les ofrece.

Foucault sostiene que los dispositivos son siempre una herramienta de poder y ejercen una función específica dentro de la institución para la cual han sido creados. En nuestro caso de investigación, los dispositivos discursivos, buscan inducir determinadas conductas en las adolescencias y juventudes escolares. Esas conductas se reproducen en un proceso continuo que busca perpetuarse gracias a la invisibilidad del propio sistema que les da origen.

Pensando en las identidades existentes Gabriela Ramos nos introduce en la idea de que ya no puede mirarse para otro lado e ignorar las nuevas otredades identitarias que transitan las escuelas, la misión normalizadora de la escuela argentina se ve de pronto amenazada y la heteronormatividad hegemónica es hora de que empiece a desaparecer (2008).

Las bases para una propuesta superadora en torno a la formación docente radican sobre la vinculación de las instituciones formadoras de docentes y las escuelas donde luego como profesionales irán a ejercer la tarea. Estas redes de significado tendrán que ser tendidas, analizadas y controladas por especialistas en perspectivas de género y políticas de inclusión que busque borrar las fronteras de las diferencias.

Las realidades escolares deben ser interpeladas por docentes con mentalidades crítico-reflexivas, que interpreten y reconozcan los aspectos erróneos expresados en los discursos escolares, mostrando a sus estudiantes que deben cuestionarse las concepciones sesgadas, que invisibilizan colectivos minoritarios existentes en la sociedad. Pero si esto no sucede y sólo se remiten a ofrecer materiales a su alumnado, la escuela continuará con la reproducción de estereotipos anquilosados que invisibilizan a otras minorías sin siquiera notar que ofrece a estudiantes cautivos en las escuelas, el germen para continuar con las desigualdades sociales que enfrenta a los seres humanos.

El lenguaje dentro de las escuelas es la herramienta por excelencia que permite la comunicación, también es el lenguaje el brinda las posibilidades de establecer contactos significativos en los que se construyen e intercambian ideas y creencias que van conformando nuestras representaciones sociales. Este lenguaje no es neutral y se enmarca dentro del contexto en el que se encuentra inmerso, la repetición en el uso de ese lenguaje muchas ha llevado a

las sociedades a no identificar todos los efectos que ese lenguaje produce, tal es el ejemplo del lenguaje androcéntrico que por mucho tiempo pasó desapercibido ante muchos ojos que no distinguían lo que en él había de sexista retroalimentando las discriminaciones y las exclusiones. En palabras de Gloria Bonder *“Si la humanidad está compuesta no sólo por varones sino también por mujeres, es lógico que cada persona deba tener una representación simbólica. En eso consiste el lenguaje no sexista”* (2001).

La escuela sigue siendo una institución en la cual la ciudadanía todavía confía, que las infancias y juventudes se sientan incluidas es responsabilidad del Estado que paradójicamente invisibiliza a las minorías a través de discursos aparentemente liberadores e inclusivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V. (2010) El papel de la información sintáctico semántica en la construcción y disponibilidad de representaciones mentales. Un estudio experimental Tesis doctoral. Repositorio digital Filosofía Y Letras. UBA.
- Abadía, M. (2014) Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler. Oxímora Revista Internacional de Ética y Política. N° 5 descargada en pdf Desde:  
<http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/10869/14473>
- Acevedo Díaz, J. A. (2010). ¿ Qué puede aportar la Historia de la Tecnología a la Educación CTS?. Praxis Pedagógica, 10(11), 32-39.
- Aguado Terrón, J.M., (2004). Introducción a las teorías de la información y la comunicación, Universidad de Murcia.
- Alliaud, A. (2013) La formación docente en Argentina. Aproximaciones a un análisis político de la situación. Consultado por última vez en internet el 27/10/2019
- Alterman, N. (2008). Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula. Fortalecimiento pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Gestión escolar. Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Desarrollo-curricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf>
- Alvarado, M. (1994) Paratexto. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires, 1º edición
- Anzaldúa, G. (2004) Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. en "Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Traficantes de Sueños". Mapas. Descargo en pdf desde

<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>

- Appel, M. (1979) Ideología y Currículum. Ediciones Akal. Madrid España. Consultado por última vez el 26/9/18 en [https://www.academia.edu/33210837/Apple\\_Michael\\_W\\_-\\_Ideologia\\_Y\\_Curriculo](https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_-_Ideologia_Y_Curriculo)
- Arango, C. (2017) El tratamiento de la perspectiva de género en documentos oficiales. incidencia en las subjetividades del alumnado a partir de la interpretación y representaciones del profesorado del nivel medio. Tesis para la obtención del título de magister en Género, Sociedad y Políticas PRIGEPP – FLACSO. Presentado en 2016 publicado en repositorio 2017. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/11860/2/TFLACSO-2016CBA.pdf>
- Araya Umaña, S. (2002). Las Representaciones Sociales. Ejes teóricos para su discusión. En cuadernos de Ciencias Sociales 127. FLACSO: Costa Rica.
- Baez, J. (2013) La experiencia educativa Trans: los modos de vivir cuerpos sexuados de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria. Tesis doctoral UBA
- Baquero, R. (2009) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique. Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.
- Bardin, L (1986). El análisis del contenido. Editorial Akal. Madrid. España. Consultado por última vez el 6/2/2016 en: <http://es.slideshare.net/silenatapia/laurence-bardinanalisisdecontenido>
- Barrancos, D. (2011) Género y ciudadanía en la Argentina. Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies Vol. XLI: 1-2 pp. 23-39

- Barthes, R. (1972) *Crítica y verdad*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina
- Basabe, L. y Cols, E. (2007) *La Enseñanza en "El saber Didáctico"* Davini, A. y otras Comp. Paidós, Buenos Aires. Argentina
- Beauvoir, S. (2000), *El segundo sexo*. Catedra, col. Feminismos. Madrid. España.
- Berelson, B. (1967): «Content Analysis», en Lindzey: *Handbook of social psychology*. Tomo I. New York, Lindzey.
- Bernstein, B. (1985) «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», en *Revista Colombiana de Educación*. N° 15. pp. 47-75.
- Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal. Madrid. España.
- Bidet, J. (2006) "Foucault y el liberalismo. Racionalidad, revolución, resistencia", en *Argumentos*, vol. 19, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 11-27, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59505201>. Consultado el 28/8/2016.
- Boccardi, F. G. (2008). *Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina*. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), p. 48-58
- Bonder, G. (1998). *Género y Subjetividad. Avatares de una relación no evidente*. Encuentro de Universidades de Latinoamérica y el Caribe: *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*.

- Bonder, G. (2001) La transversalización del principio de equidad de género en la educación: cuestiones conceptuales y estratégicas. Revisión de conceptos, dimensiones del cambio y lecciones aprendidas en distintos contextos. Descargado desde <http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/1-bonder-transverzalizacion-y-equidad-genero.pdf>
- Bourdieu, P. (2000) “La dominación masculina”. Editorial Anagrama. Barcelona. España.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008) Una invitación a la Sociología Reflexiva. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Argentina.
- Bourdieu, P. (2010) El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Siglo XXI . Editores. Buenos Aires. Argentina
- Bourdieu, P. (2011) Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Brah, A. (2004) Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Traficantes de Sueños. Madrid. España.
- Brener, A. y Ramos, G. (2008) La Adolescencia: sus derechos y sus prácticas de sexualidad saludable. Consorcio Nacional de Derechos Reproductivos y Sexuales.
- Burin, M. (2004) Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes. UCES Subjetividad y Procesos Cognitivos, Pág. 48 - 77
- Burin, M. (2008) Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. Anuario de Psicología vol. 39, nº 1, 75-86, Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.

- Butler, Judith (1990) Gender trouble. Routledge. New York and London.
- Butler, J. (1997). Lenguaje, poder e identidad. Editorial Síntesis. Madrid. España.
- Butler, J. (2000)“Imitación e insubordinación de género”. Revista de Occidente descargado desde <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/imitacion-e-insubordinacion-de-genero.pdf>
- Butler, J. (2006) Deshacer el género. Paidós. Barcelona. España.
- Butler, J. (2012a) Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires Argentina.
- Butler, J. (2012b) Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Carbone, G(2003). Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina
- Casares, A. (2006) Antropología del Género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales. Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.
- Castoriadis, C. (2009) Histoire et création – textes philosophiques inédits (1945-1967) Moon Stone Publications. Paris. Francia
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Chanéton, J. (2004) Género, poder y discursos sociales en la Argentina de siglo XX. Universidad de Buenos Aires. Tesis doctoral.

- Charitier, R. (2005) El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural. Gedisa. Barcelona. España.
- Chartier, R. (2010) La lectura: una práctica cultural en “El sentido social del gusto”. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): Métodos de investigación educativa. LaMuralla. Madrid. España.
- Coll, C. y Edwards, D. (comp.).(1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Infancia Aprendizaje. Madrid. España.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Cruder, G. (2005) Las imágenes en los libros de texto destinados a la Educación General Básica 1, en la provincia de Buenos Aires. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía – UBA.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (comp.) (2002). Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida. Buenos Aires, Miño y Dávila. (2005). Escenas de lectura y libros de texto en la historia de la escuela argentina (conferencia).
- De Laurentis, T. (1989) Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction. Mc Millan Pres. London.
- Denzin, (1970). The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods. TheButherworthGroup. London.

- Deutsch, M. y Krauss, R. (1969). En Teoría en psicología social, Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Revista Nómadas. Universidad de Colombia.
- Engels, F. (2006) El origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado. Fundación Federico Engels. Madrid. España.
- Escolano Benito, A. (1997) Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República. Fundación Ruiperez.
- Escolano Benito, A. (2006) Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica. Fundación G. S. Ruiperez. Madrid. España.
- Etkin, J. (1994) La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada Mc Graw Hill Interamericana. Madrid. España. <https://es.scribd.com/doc/146285001/115130914-La-Doble-Moral-de-Las-Organizaciones-de-Jorge-Etkin>. (Consultado por última vez 4/9/2016).
- Fainsod, P (2013) Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana en Tesis de Doctorado presentada en noviembre de 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. Discurso y Sociedad, Vol. 2 (1), 170-185.
- Feldfeber, M y Gluz N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "Nuevo Signo". Educación Social Campiñas, V32, n115, pp 339-336. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

- Feldfeber, M (2003) Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
  
- Flores, V. (2008) “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: Revista Trabajo Social, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
  
- Foucault, M. (1992) Microfísica del poder, Madrid, La Piqueta, Madrid.
  
- Foucault, M (2005) El orden del discurso. Tusquets Editores. Buenos Aires. Argentina. Descargado en [pdfhttps://monoskop.org/images/5/5d/Foucault\\_Michel\\_El\\_orden\\_del\\_discurso\\_2005.pdf](https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf)
  
- Foucault, M. (2008) Vigilar y Castigar. Siglo XXI Editores Buenos Aires. Argentina.
  
- Foucault, M. (2012). Historia de la Sexualidad La voluntad del Saber. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
  
- Fraser, N. (1997) Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocial. Siglo de Hombres Editores.
  
- Fraser, N (2006) Reinventar la justicia en un mundo globalizado. En Revista: New Left. Review, N° 36
  
- Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación en Revista de Trabajo Año 4, N° 6 descargado en pdf desde [http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic\\_fraser.pdf](http://trabajo.gob.ar/downloads/igualdad/08ago-dic_fraser.pdf)

- Freire, P. (2004) No hay docencia sin discencia. en Pedagogía de la Autonomía. Paz e terra. Sao Paulo. Brasil
- <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>. (consultado por última vez 4/9/2016 ).
- Freire, P (1970) Pedagogía del Oprimido. Tierra nueva. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina
- García Negroni, (2008). Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español. En Daher, M. (ed.) Hispanismo UIERJ. Río de Janeiro. Brasil.
- García Negroni, M.M., Hall, B. y Mann, M. (2005). El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico-argumentativo. En Panesi, J. y S. Santos (eds.) Actas del Congreso Internacional "Teorías críticas de la literatura y la lingüística ", Buenos Aires, UBA.
- Giddens, A. (1994) Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Gili Gaya, S(1976). Curso Superior de Sintaxis Española. Bibliograf. Barcelona. España.
- Gonzalez del Cerro, C. (2018) Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado Facultad de Filosofía - UBA.
- Goodson, I. (1995). Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Pomares. Barcelona. España.
- Guzmán, V. (2001). La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis. Serie Mujer. CEPAL. Santiago de Chile. Chile.

- Gvirtz, Larripa, y Oría (2006). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela (s.e)
- Gvirtz, S. (1999) El discurso escolar a través de los cuadernos de clase 1930-1970. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.
- Haraway, D. (1989) Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of Modern Sciences. Routledge New York y London
- Haraway, D. (1991). Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. Madrid. España.
- Hargreaves (1996). Profesorado, Cultura y Educación. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Heredia, J.M. (2012) Dispositivos y Agenciamientos. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Descargado en pdf desde <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1080/1023>
- Heritier, F. et Lanez E. (2007) Entretien avec Françoise Héritier, « La domination masculine est encore partout. Le Point. <http://1libertaire.free.fr/FHeritier05.html>, consultado 31/05/2017
- Hooks, B y otras (2004) Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Traficantes de Sueños. Mapas. Descargo en pdf desde <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>
- Hyland, K. (2000) Disciplinarydiscourses, Social Internactions in academicwriting.: Longman. Londres.

- Jackson, P. (1992) La vida en las aulas. Ediciones Morata S.A. Madrid. España.
- Jay, M. (2009) Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema transversal. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Johnsen, E (1993). Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. España.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Paidós Barcelona. España.
- Kaplan, C. (2005) El estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento. Tesis doctorado. Filodigital.
- Kaplan, C. (2008): Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires, Colihue
- Kurtin, S. (2007) Juventud, Teoría e Historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. Revista Haol N° 13, 171-192.
- Lamarca Lapuente, M .J. Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral consultada por última vez el 11-9-2019 en: <http://www.hipertexto.info>
- Larrosa, J. (2011) Palabras para una educación otra. En Experiencia y Alteridad en Educación. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires. Argentina.
- Laudano, C (2006) Género te habíamos amado tanto. Cuadernos FHycS-UNju, N° 31 pp 147 a 160. Argentina.

- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. (coord.), Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura (pp. 87-118). Buenos Aires, Argentina: Biblos
  
- Lizana Muñoz, V. (2009) Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 3, pp. 69-81. Descargado en pdf desde: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114063006.pdf>
  
- Lopes Louro, G. (1999) "Pedagogías da sexualidade", en O corpo educado. Pedagogías da sexualidade. Autêntica, Belo Horizonte. Brasil.
  
- Lovering Dorr, A. y Sierra García de Quevedo, G. (2010) El desarrollo humano y la formación docente desde la perspectiva de género en Perspectiva de género para el desarrollo humano Red de posgrado en educación. México.
  
- López Noguero, F.(2002) El análisis de contenido como método de investigación. XXI, Revista de Educación, N°4 (pp167-179). Universidad de Huelva. España.
  
- Méndez, L. (2008). Antropología Feminista. Editorial Síntesis. Madrid. España.
  
- Mario, S. y Pantelides, E. (2007) Estimación de la magnitud del aborto inducido en la Argentina. Notas de población N°87 • CEPAL descargado desde: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/825\\_rol\\_psicologo/material/descargas/unidad\\_4/obligatoria/pantelides.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_4/obligatoria/pantelides.pdf)

- Mario, S. y Pantelides, E. (2011) Análisis regional de los determinantes próximos de la fecundidad en Argentina. Actas de XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Neuquén. Argentina. Descargado desde: [http://www.redaepa.org.ar/jornadas/xijornadas/sesiones/S09/s09mario\\_pantelides.pdf](http://www.redaepa.org.ar/jornadas/xijornadas/sesiones/S09/s09mario_pantelides.pdf)
  
- Maingueneau (2004) ¿“Situación de enunciación” o “situación de comunicación”? Université Paris XII, Francia. Traducción realizada por Laura Miñones (UBA) descargado el 11/9/2018 en pdf desde <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/bibliografia/unidad-2/Maingueneau-2003-Situacion-de-enunciacion-y-situacion-de-comunicacion.pdf>
  
- Maingueneau, D. (2018) Humanidades y pensamiento científico. Análisis del discurso, literatura y ciencia. Université Sorbonne París. Consultado en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2298/3291>
  
- Malinowski, B. (1975a). La vida sexual de los salvajes del noroeste de la Melanesia. Traducción de Malinowski (1929). Ed. Morata.
  
- Malinowski, B (1975b) El Concepto de Cultura. Editorial Anagrama Barcelona. España.
  
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, A. (2001). Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. En Revista Enseñanza de las Ciencias, 20 (1), 15-27 descargado desde <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21779/21612>
  
- Manassero Mas, M. A., Vázquez, A. y Acevedo, J.A. (2003). Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). Princenton, NJ: Educational Testing Service.

- Martinelli, G. y otrxs (2014) Historia y Metodología: aproximación al análisis del discurso. Centro de Historia Argentina y Americana (FaHCE, IdIHCS, UNLP-CONICET). Argentina. Descargado en pdf desde <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.362/pm.362.pdf>
  
- Martínez, A. (2011) Los cuerpo del sistema sexo/género: Aportes teóricos de Judith Butler. Revista de Psicología (12) 127-144 Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5641/pr.5641.pdf).
  
- Martínez Miguelez, M. (2002) Hermenéutica y Análisis el Discurso como método de investigación social. En Revista Paradigma, Vol XXIII, N° 1, (1-13) descargado en pdf 22-9-18 <file:///C:/Users/usuario/Downloads/3049-7054-1-PB.pdf>
  
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa. Pearson Addison Wesley Editores. Madrid. España.
  
- Mead, M. (1990) Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Ed. Paidós, Buenos Aires. Argentina.
  
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein Educador. Laertes Educación. Barcelona. España.
  
- Meler, I. (2012) La mujer, las mujeres, los varones. Noticia Diario Página 12 online consultado el 7-10-2015 en <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-186234-2012-01-26.html>
  
- Metz, C. (1972) “Más allá de la analogía, la imagen” en análisis de las imágenes. Editorial Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires. Argentina
  
- Millett, K. (1970) Política Sexual. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. España

- Money, J., Hampson, J.G., Hampson, J.L. (1955) Bull. Johns Hopkins Hosp. Hermafroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex, and psychological management.
- Moore, H. (2009) Antropología del feminismo. Feminismos. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la mujer.
- Morgade, G. (2016). Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires. Argentina.
- Morgade, G. (2014) Profesiones en actividad. Entrevista a la Dra. Graciela Morgade, en Salud y Adolescencia. Serie Huellas. Editorial Estada. Buenos Aires. Argentina
- Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones. CABA. Argentina.
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Revista Novedades Educativas N° 184
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Morgade, G. (1997). Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Moscovici, S. (1961) El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. Buenos Aires. Argentina. Descargado en pdf, 6/10/2015 desde: <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>.

- Moscovici, S. (1991). La Psicología Social I. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Muller y Surel (1998). L'analyse des politiques publiques .Editorial Montchretien. París. Francia.
- Nari, M. (2004) Políticas de maternidad y materialismo político. Buenos Aires, 1890-1940, Buenos Aires, Biblos, file:///C:/Users/usuario/Downloads/4950-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7729-1-10-20140415.pdf
- Narodowsky, M y Manolakis, L. (2001) "Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico". En : Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30. pp. 27-38.
- Oakley, A. (1972) Sex, Gender and Society. Temple Smith, London.
- Orlandi, E. (2009) Alingagem e seufuncionamento. As formas do discurso. Pontes. Campinas. Brasil.
- Ossenbach, G (2000) La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. en revista: Historia de la Educación. Ediciones Universidad de Salamanca N° 19 pp. 195-203. España.
- Ossenbach, G. y Rodríguez Somoza, J. M. (2003) Los manuales escolares como fuentes para la historia de la educación en América Latina. UNED. Madrid España.
- Parcerisa Aran, A. (1995) Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Grao. Barcelona. España.

- Passeron, J. C. (1983) La teoría de la reproducción social como teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna”.  
Descargado en pdf el 20/2/2016  
en:[http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/R9JPK3PG7ANSSTY4MUIQ3G5K887HSM.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/R9JPK3PG7ANSSTY4MUIQ3G5K887HSM.pdf)
- Pérez Gómez, A., (1994) “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994): Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y H. Madrid, La Muralla.
- Puiggrós, A. (1995). Historia de la educación iberoamericana. Tomo 1. Miño y Dávila Buenos Aires. Argentina
- Ramos, G. (2008) Hacia la democracia sexual en la escuela ORG & DEMO, Marília, v.9, n.1/2, p. 183-200, jan./dez., 2008
- Ramos, G. (2018) "Desterritorializando los cuerpos en la escuela: sexualidad y formación docente". El búho y la alondra [en línea] Julio / Diciembre 2018, n° Confines y fronteras. Actualizado: 2018-08-14 [citado 2019-10-05]. Disponible en Internet:  
<https://www.centrocultural.coop/revista/confines-y-fronteras/desterritorializando-los-cuerpos-en-la-escuela-sexualidad-y-formacion>. ISSN 2618-2343 .
- Rieiro A. (2013) El sujeto: entre relaciones de dominación y resistencia. Departamento de Sociología, Universidad de la República. Uruguay  
descarga desde:

<http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2013>

- Rodríguez Martínez, C. (2006) Género y Currículo. Aportes del género al estudio y práctica del currículo. Akal. Madrid. España.
- Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En Nueva antropología, Vol. VIII, N° 30, pp 95-146. México.
- Sader, E (2008) Refundar el Estado: Pos neoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CTA-CLACSO. Argentina.
- Santos Guerra, MA. (2012) Curriculum Oculto y aprendizaje en valores. Biblioteca Virtual Omegalfa Disponible en:  
<http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar.pdf>
- Samaja, J. (1994). Epistemología y metodología. Eudeba Editora Buenos Aires. Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121. Descargado en pdf 15/11/2014 desde:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a04n121.pdf>
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. Programa de capacitación multimedial. Ministerios de Educación Ciencia y Tecnología. Descargado desde :  
<http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Scott, j. (2001) Experiencia en Revista La ventana N° 13, pp 42 a 73. México.

- Segato, R. (2017). Entrevista realizada por radio Gen107,4 consultado en internet el 28 de octubre de 2018. <http://genfm.com.ar/2017/06/04/rita-segato-las-mujeres-tenemos-que-probarnos-como-sujetos-morales-todos-los-dias/>
  
- Seoane, Viviana (2013) Géneros, Cuerpos y Sexualidades. Experiencias de Mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata. Tesis Doctoral. FLACSO Repositorio.
  
- Silva, Tomaz Tadeo da. (1999). Documento de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
  
- Simone, R. (2001) La Tercera Fase: Formas de saber que estamos perdiendo. Taurus Madrid. España.
  
- Skliar, C. (2017) Pedagogías de las diferencias. (Notas, fragmentos, incertidumbres). Noveduc/Perfiles. Buenos Aires. Argentina.
  
- Stoller, R. (1964) Sex and Gender. Science House. Nueva York
  
- Subirats, M. (2006) La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. en Género y Currículum. Akal. Barcelona. España.
  
- Tin, L. (2012). La invención de la cultura heterosexual. El Cuenco de Plata. Buenos Aires. Argentina.
  
- Trilla, J (1999) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Laerte Ediciones. Barcelona. España.
  
- Torres, G. (2011). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación sexual Integral. Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 4, (4), p. 105-118

- Tosi, C. (2012) Libros de texto y mercado editorial en la Argentina (1960-2006). Estudio diacrónico de los aspectos polifónico-argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales. Tesis de doctorado Universidad de Buenos Aires.
- Tosi, C (2015) Los modos de decir pedagógicos en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. Revista Lengua y Habla N° 19.
- UNESCO (2014) Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Descargado en pdf el 10/11/18  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800S.pdf>
- UNESCO (2017) Reporte E2030: EDUCACIÓN Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI. Descargado en pdf desde:  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>
- Van Dijk, T. (1996). Discurso Racismo e Ideología. RCEI Ediciones. Tenerife, Islas Canarias. España.
- Van Dijk, T (1999). El análisis crítico del discurso. En Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.. Descargado en pdf el 8 de julio de 2016 en  
<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20de%20discurso.pdf>.
- Van Dijk, T (2002). Tipos de Conocimiento en el Pensamiento del discurso. Lingüística e Interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard. Universidad Católica. Chile.

- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar en Revista del IICE, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 77-92).
- Vassiliades, A. (2014) El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad. Cuadernos de pesquisa v.44 n.154 p.1012-1027 out./dez.
- Vázquez, A.; Manassero, M. A. y Acevedo, J. A. (2005). Análisis cuantitativo de ítems complejos de opción múltiple en ciencia, tecnología y sociedad: Escalamiento de ítems. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 N°1. Descargado en pdf el 13-11-2006 desde: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vazquez.html>
- Verón, E y otros (1987) El discurso político. Lenguajes y acontecimientos, Hachette. Buenos Aires. Argentina.
- Verón, E. (1999). Esto no es un libro. Gedisa. Barcelona. España.
- Witting, M. (2001) La pensée straight. Ed. Balland

#### LEYES, RESOLUCIONES Y DISEÑOS CURRICULARES (Vínculos)

- Diseño curricular de la asignatura Salud y Adolescencia 4º año ES. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenios-curriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/salud\\_y\\_adolescencia\\_4.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenios-curriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/salud_y_adolescencia_4.pdf)
- Diseño Curricular para educación secundaria ES 2 año <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenios>

[curriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf \(consultado por última vez 14/8/2019\)](#)

- LEY 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/121222/norma.htm>.
- LEY 26.743 Identidad de Género  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000199999/197860/norma.htm>
- LEY 26485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000154999/152155/norma.htm>
- Resolución 43/08 Documentos para discusión de los lineamientos curriculares para la ESI.  
<http://www.inet.edu.ar/wpcontent/uploads/2012/10/43-08-anexo-1.pdf>.
- Resolución 45/08 Lineamientos Curriculares para la ESI. Documento definitivo. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08.pdf>

## **OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

- -Exhortación apostólica postsinodal, Amoris Laetitia del santo padre Francisco consultada por última vez el 29/1/19 en:  
[http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/pa-pa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/pa-pa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html)

# **ANEXO**

## Comunicación Conjunta N° 2/18, emitida por (DGCyE)



DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
DIRECCIÓN DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Plata, 24 de Agosto de 2018

Inspectores /as Jefes Regionales de Gestión Estatal y de Gestión Privada

Inspectores/as Jefes Distritales

Inspectores de Enseñanza

Equipos de Conducción Institucional

Equipos Docentes/Equipos de Orientación Escolar

### COMUNICACIÓN CONJUNTA N° 2/18

#### SEMANA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La Educación Sexual Integral (ESI), es una de las líneas de trabajo priorizadas por la Dirección General de Cultura y Educación, con el objetivo de promover la implementación de la Ley N° 26.150/06<sup>1</sup>, norma que establece como propósito primordial la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas, adolescentes y

<sup>1</sup> Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina, 2006.

# Planillas de inscripción a los torneos Bonaerenses

**Juegos Bonaerenses 2019**

Solicitud de inscripción  
Lista de buena fe  
**QUILMES**

Disciplina: **Basketbol**  
Género: **Masculino**  
Modalidad: **Escolar abierta**

Localidad: **PAULA**

N° documento: **VANESA**

N° documento: **N° 068292**

N°	N° documento	Apellido	Nombre	Sexo	F nacimiento	Teléfono	Municipio	E-mail	Obs.	
1			ACUSTIN	M	30/05/2002		QUILMES			
2			FRANCISCO	M	10/05/2003		QUILMES			
3			SANTIAGO	M	04/11/2002		QUILMES			
4			JULIAN	M	12/04/2003		QUILMES			
5			SANTIAGO	M	10/01/2003		QUILMES			
6			FACUNDO	M	10/07/2003		QUILMES			
7			MANUEL	M	14/01/2003		QUILMES			
8			JUAN	M	03/09/2003		QUILMES			
9			JUAN	M	06/01/2002		QUILMES			
10			MAXIMO	M	05/02/2003		QUILMES			
1			Sustitutos							
2										

**Director Técnico**  
Apellido:   
Nombre:   
Teléfono:   
Firma:

**Responsable Institución**  
Apellido:   
Nombre:   
Documento:   
Firma y Sello:

**Institución a la que representa**  
Nombre:   
Domicilio:   
Teléfono:   
Sello:

**Responsable Municipio**  
Apellido:   
Nombre:   
Documento:   
Teléfono:   
Firma y Sello:

\* Por la mesa organizadora de inscribir el presente Lista de Buena Fe, el aspirante se obliga a respetar en todos sus términos y condiciones el Reglamento General, que deberá leerse previamente con atención y detalle.  
\* Reservas a Sello convalidado como documento válido para el presente torneo.  
\* La presente planilla debe ser confeccionada e impresa en color y enviada a: [inscripciones@juegosbonaerenses.com.ar](mailto:inscripciones@juegosbonaerenses.com.ar)  
\* A partir que los datos proporcionados sean válidos por el Gobierno de Buenos Aires para efectos de inscripción de jugadores.



Inscriptor:  
VANESA

Localidad:

PAULA

Solicitud de inscripción  
Lista de buena fe  
QUILMES

Decisiones: Bonaerenses  
Género: **Femenino**  
Categoría: Sub-14

Modalidad: Escolar abierta  
Audiencia:

Nº 062839

#	Nº documento	Apellido	Nombres	Sexo	F. nacimiento	Teléfono	Municipio	Obs.
1			PRISCILA	F	05/01/2007		QUILMES	
2			JUANITA	F	25/05/2006		QUILMES	
3			AGUSTINA	F	14/05/2007		QUILMES	
4			ORIANA	F	07/06/2006		QUILMES	
5			GNANELLA	F	31/09/2006		QUILMES	
6			PILAR	F	02/11/2006		QUILMES	
7			ALBA	F	03/09/2006		QUILMES	
8			WENDY	F	21/03/2006		QUILMES	
9			MICOL	F	10/07/2006		QUILMES	
10			MORA	F	11/10/2006		QUILMES	
1								
2								

Director técnico  
Apellido  
Documento  
Teléfono  
Firma

Responsable Institución  
Apellido  
Nombre  
Documento  
Firma y Sello

Institución a la que representa  
Nombre  
Domicilio  
Teléfono  
Sello

Responsable Municipal  
Apellido  
Nombre  
Documento  
Teléfono  
Firma y Sello

\* Por la sola inscripción de inscripción la presente Lista de Buena Fe, el aspirante se obliga a registrar en todos sus documentos y solicitudes el Programa General, que deberá estar firmemente sellado y estampado.  
\* Asimismo a Bonaerenses 2019, para la aplicación al Tribunal de Disciplina del establecimiento, el aspirante se obliga a registrar en todos sus documentos y solicitudes el Programa General, que deberá estar firmemente sellado y estampado.  
\* Según sea el caso programador, será validado por el Director de la presente Lista Buena Fe para efectos de inscripción final.

## Formulario de inscripción a las Olimpiadas Matemáticas Ñandú



### Olimpiada Regional Ñandú Metropolitana

#### **Instructivo para llenar la planilla de participación del Certamen Provincial**

- ❖ La Planilla deberá completarse, si es posible, por computadora. En caso de que sea en forma manuscrita **deberá hacerse en letra de imprenta lo más clara posible.**
- ❖ **Región:** región de Olimpiada a la que pertenecen
- ❖ **Colegio:** Nombre del Establecimiento del alumno
- ❖ **Localidad:** lugar donde se encuentra el colegio
- ❖ **Nivel:** Nivel de Olimpiada del participante (1, 2 ó 3). Para los acompañantes el nivel es 0 (cero).
- ❖ **Sexo:** Completar con F (femenino) o M (masculino) **(POR FAVOR NO USAR MUJER Y VARON)**
- ❖ **Tipo:** usar el siguiente código: A para los alumnos; D para los docentes acompañantes, P para el acompañante familiar y T para los que asistan a la premiación únicamente. En el caso de los familiares, indicar en la columna **N° de Hab.** el grado de parentesco y de quién.
- ❖ **Alojamiento:** usar el siguiente código: S si se alojan en el hotel propuesto por OMA; N si se alojan por su cuenta.

Se deberá consignar en la planilla un renglón por alumno y en el renglón inmediatamente posterior el acompañante. En el caso de que un acompañante tenga más de un alumno a cargo deberá consignarse primero todos los alumnos y luego el nombre del acompañante. Ejemplos:

#### **Caso N° 1: un alumno, un acompañante y un invitado premiación**

N°	Región	Colegio	Localidad	Nivel	Apellido	Nombre	DNI	sexo	Tipo (*)	Alojamiento	N° Hab.
1	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	1	ALVAREZ	Juan	35.156.585	M	A	S	
2	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	0	PEREZ	Angelica	15.237.954	F	D	S	
3	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	0	ALVAREZ	Carlos	17.194.381	M	T	N	

#### **Caso N° 2: varios alumnos y un acompañante e invitados premiación**

N°	Región	Colegio	Localidad	Nivel	Apellido	Nombre	DNI	sexo	Tipo (*)	Alojamiento	N° Hab.
1	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	1	ALVAREZ	Juan	35.156.585	M	A	S	
2	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	1	RODRIGUEZ	Delfina	37.569.789	F	A	S	
3	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	3	TORRES	Manuel	32.156.585	M	A	S	
4	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	0	PEREZ	Angélica	15.237.954	F	D	S	
5	9 de Julio	Escuela Normal	Alberti	0	ALVAREZ	Carlos	17.194.381	M	T	N	
6	9 de Julio	Inst. San Martín	Bragado	2	GODOY	Gustavo	33.789.456	M	A	N	
7	9 de Julio	Inst. San Martín	Bragado	0	GODOY	Alfredo	18.123.456	M	P	N	Papá de G. Godoy
7	9 de Julio	Inst. San Martín	Bragado	0	De GODOY	Julia	18.123.300	F	T	N	

**NOS PERMITIMOS RECORDARLES QUE LOS DATOS QUE NO LLEGAN A TIEMPO DIFICULTAN EL TRABAJO DE TODOS Y ENTORPECEN LA ORGANIZACIÓN QUE TODOS QUEREMOS SEA LO MEJOR POSIBLE.**

**MUCHAS GRACIAS.**

Act  
Ve a

«Una educación sexual que fomente el sentido del pudor tiene un valor inmenso, aunque hoy algunos consideren que el pudor es una reliquia del pasado. El pudor es una defensa natural de la persona que protege su privacidad y evita que se convierta en un simple objeto apto para el uso.

Sin sentido del pudor, el afecto y la sexualidad se pueden convertir en una obsesión por los órganos genitales y los comportamientos morbosos que desfiguran nuestra capacidad de amar, y también por formas de violencia sexual que mueven al trato inhumano y a causar daño a otros» (AL 282).

Francisco también lamenta que la educación sexual se oriente a asegurar la «protección» del propio cuerpo mediante estrategias y recursos que favorecen una actitud negativa ante la natural finalidad procreativa de la sexualidad.

«A menudo, la educación sexual se orienta a asegurar la “protección” del propio cuerpo mediante la práctica del “sexo seguro”.

Con estas expresiones se transmite una actitud muy negativa hacia la natural finalidad procreativa de la sexualidad en los seres humanos, como si un eventual hijo fuera un enemigo del cual hay que protegerse. Este modo de pensar favorece el narcisismo y la agresividad en lugar de la aceptación» (AL 283).

La educación sexual supone conocer y aceptar las diferencias entre las personas y el propio modo de ser, masculino o femenino.

«La educación sexual debe incluir el respeto y la valoración de las diferencias, como un medio de ayudar a los jóvenes a superar su egocentrismo y a abrirse a la aceptación de los demás. [...]

Solo perdiendo el miedo a la diferencia podemos liberarnos del egocentrismo y del ensimismamiento. La educación sexual debe ayudar a los jóvenes a aceptar su propio cuerpo y a no tener la pretensión de ignorar las diferencias sexuales por no saber cómo afrontarlas» (AL 285).

«No podemos ignorar que la configuración de nuestro modo de ser, femenino o masculino, no es simplemente el resultado de factores biológicos o genéticos, sino de múltiples elementos que tienen que ver con el temperamento, la historia familiar, la cultura, las expresiones vividas, la educación, las influencias de amigos, familiares y personas admiradas, y otras circunstancias concretas» (AL 286).

- ¿Crees que Francisco se ha expresado con claridad sobre esta cuestión? ¿Qué has echado de menos?
- ¿Has conocido consecuencias graves de la falta de educación sexual en la familia? ¿Cómo podían haberse evitado?

edebé

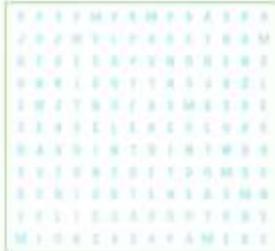
Extracto del libro *Exhortación del PAPA FRANCISCO — LA ALEGRÍA DEL AMOR*  
Selección y desarrollo: FRANCESC RIU y MARGARIDA MOGAS

Folleto entregado en visita a la empresa La Serenísima.



## JUGÁ CON NOSOTROS

APRENDE CON LA MEMORIA JUGANDO CON NUESTRA SIGLA DE LETRAS (MUCHA LETRA)



- Dulce de leche - Mermosa - Ricotta -  
- Quesos - Crema - Leche -

Nuestra amiga granjera perdió su botella con el vaso de leche. ¿Podrías ayudarla a encontrar el camino sin perderte en el laberinto?



## CANTÁ CON NOSOTROS

### SEÑORA VACA 🎵 🎶 🎷

VERSOS A LA VIDA WWWW LINDO BARRIO LLECHOLO,  
Y PUES VACA LA CANTACION SEÑORA VACA.



Señora Vaca, Señora Vaca.  
Ya te doy gracias por todo lo que me da,  
hoy mi maestra rica ha ensafiado que en su cuerpiño  
until trabajo sin cesar.

Repite  
2  
VECES

Y nos da la leche,  
y el dulce de leche  
y la mermosa que siempre le ponjo el pan  
También el queso que se ven sano  
y un yogur para mi hermano.  
Señora Vaca, until sobre trabajar.



Señora Vaca, Señora Vaca.  
Cuando en el campo yo la veo a until pasear  
con sus amigos, se tira un barcho.  
Pues me doy cuenta que  
es una buena mamá.

Repite  
2  
VECES

Y nos da la leche,  
y el dulce de leche  
y la mermosa que siempre  
le ponjo el pan.  
También el queso que se ven sano  
y un yogur para mi hermano.  
Señora Vaca, until sobre trabajar.



## Nota periodística original

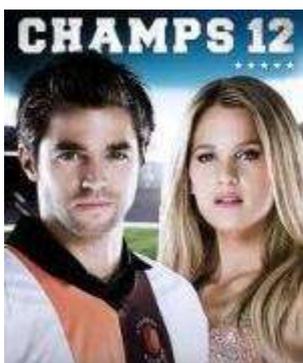
Argentina: Adolescentes en la televisión, estereotipos hegemónicos

19 de octubre de 2010.

Por Norma Loto

Medios de Comunicación | Internacional | Las jóvenes | Comunicación y género | Televisión y radio | Buenos Aires

Descargada desde <http://amecopress.net/Argentina-Adolescentes-en-la-television-estereotipos-hegemonicos>



Buenos Aires, 19 oct. 10. AmecoPress/SEMIac.- Cerca de seis décadas han pasado desde el nacimiento de la televisión; sin embargo, la imagen de las jóvenes parece petrificada: delgadas, de rostros angelicales y aceptable rebeldía.

Es ese el estereotipo que los medios fortalecen, sea desde la publicidad, la ficción e incluso desde el periodismo. La pantalla posee el poder de aniquilar simbólicamente otras realidades y así quedan fuera las jóvenes migrantes, las que cartonean (juntar cartones en las calles para el posterior reciclado), las chicas que concurren a las escuelas del

Estado, las madres adolescentes, sólo por nombrar algunas.

"Los medios trabajan con la lógica del mercado. En Argentina, como en América Latina, éstos son predominantemente comerciales y por eso trabajan con el estereotipo vendedor que a veces no es real, sino que es al que todas se querrían parecer", dice la docente e investigadora de la Universidad de la Matanza, Adriana Amado Suárez.

Mostrar a guapas, sexys y exitosas jóvenes no sólo sería parte de la estrategia del mensaje televisivo, sino que los medios integran la tecnología del género porque siguen reforzando el androcentrismo imperante.

La docente e investigadora Tania Diz expresa que los medios transmiten una adolescencia "imaginada por el mundo adulto".

"En los noticieros argentinos, los adolescentes varones en su mayoría quedan asociados a la delincuencia, al consumo de drogas y alcohol y las mujeres adolescentes van ligadas a portar un cuerpo deseado por varones y por mujeres. El chico violento o la chica sexualizada son algunos de los mitos teen que ocultan no sólo a los adultos que se benefician con éstos, sino que impiden la visibilidad de otras adolescencias más cercanas a los referentes reales que a las fantasías viriles", explica Diz.

El cuerpo de la joven pareciera ser lo que más paga y es uno de los elementos que perfectamente se conjuga con los estándares de la belleza hegemónica. Por eso, abundan en la pantalla las muchachas de voluptuosidades prolijamente repartidas y que incluso parecieran no necesitar educación sexual.

En este sentido Diz acota: "imperla una hiper erotización de la adolescencia que oculta la vivencia de descubrir un cuerpo que cambia desordenadamente, que no agrada sino que más bien incomoda, ya que pasa a ser objeto de miradas invasivas que refuerzan las identidades de género".

"El erotismo, el placer y el cuerpo sexuado (propio y ajeno) de la adolescencia - continúa Diz- no son atributos dados, sino cuestiones desconocidas y vividas como problemáticas para quienes las descubren".

Ellas, las que no están

La pantalla cuenta un mundo que no es la realidad de la mayoría de la sociedad, refleja sólo un fragmento. La señal América TV, durante 2009, apostó por "Champs 12", protagonizada por la modelo y actriz post adolescente Liz Solari. La protagonista, bellísima chica de familia adinerada y de caprichos egoístas, había sido gorda. Pero, una vez delgada, buscaba el amor -hasta que lo consiguió- de quien antes cruelmente se había burlado de su sobrepeso.

"Casi Ángeles", emitida por Telefe, es otro producto de la fórmula del mercado televisivo: chicas lindas con algunos golpes duros en la vida y con una realidad ambientada en lugares óptimos.

En ninguna de las dos tiras, se ven muchachas excedidas de peso, por ejemplo. La historia nos remite a que cada vez que se mostró alguna joven así, como lo fue en el pasado Carola Quiñones de "Señorita Maestra" - recordado ciclo de Abel Santa Cruz emitido en 1983 y 1984- fue personificada desde el estigma: buena amiga, con dotes de celestina y sufriente.

Amado Suárez señala que se puede salir del estándar y que la ficción ha mostrado otros casos como "Betty, la fea", producida en Colombia y "Mi gorda bella", de la industria venezolana. Es decir, una fea y una gorda a quienes les toca sufrir mucho para ser aceptadas.

En ambos casos, "el objetivo es transformarse. Ellas se redimen y logran convertirse en mujeres hermosas que responden al estereotipo".

Sin embargo, otro ejemplo es "Ciega a citas" (emitida en 2010 por Canal 7 de Argentina). "Esta novela trata de una chica que escapa del modelo estandarizado; Lucía, la protagonista, es una joven que se acerca a la media de la realidad y dio buen resultado. Fue un éxito al igual que los reality shows, que van en contra de la lógica del casting. Este formato ha sido interpretante del destinatario y funcionó", afirma.

Pero se sabe que no sólo feas y gorditas quedan fuera de la pantalla y, en caso de estar, son utilizadas para reforzar la simbología de la exclusión que en ellas recae: el chiste, la burla, la indiferencia. La exclusión no sólo pasa por el cuerpo, sino que hay problemáticas dentro de la adolescencia que no son tratadas y si lo están los medios no lo hacen con la responsabilidad que debieran.

Los medios dan cuenta del sujeto adolescente como adultos atontados, aniñados, sostiene Diz. "Reflejan un sujeto pasivo y consumidor: no hay lugar, por ejemplo, para adolescentes con conciencia política. Quedan afuera las chicas y chicos que van a las escuelas públicas o rurales, las que deben criar a sus hermanos/as o a sus propios hijos/as y se encuentran con responsabilidades adultas que no pueden (¿deben?) asumir".

La lista sigue: chicos y chicas con capacidades diferentes, las inmigrantes, las que no pueden acceder a la interrupción segura de un embarazo, las que sufren violencia intrafamiliar, las explotadas laboralmente en cosechas, talleres textiles, casas de familias; las madres adolescentes, las que no tiene educación sexual para decidir. La lista sigue, sería eterna, pero es invisible para un mercado que asume que la realidad no reditúa.

Foto: Archivo AmecoPress. Cartel de la serie Champs 12.

## Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). Formas 1 y 2

Lea con atención cada cuestión y las diferentes frases alternativas. Valore con sinceridad cada frase en su casilla correspondiente.

Grado de acuerdo (1 2 3 4 5 6 7 8 9)

E. No la entiendo.

S. No sé lo suficiente para valorarla.

### PRESENTACIÓN

Este cuestionario anónimo pretende conocer sus opiniones acerca de algunas cuestiones importantes sobre la ciencia y la tecnología en el mundo actual. Todas las cuestiones tienen la misma estructura: un texto inicial que plantea un problema y va seguido de una lista de frases que representan diferentes alternativas de posibles respuestas al problema planteado, y que están ordenadas y etiquetadas sucesivamente con una letra (A, B, C, D, etc.).

Se pide que valore su grado de acuerdo personal con cada una de estas frases escribiendo sobre el cuadrado a la izquierda de la frase el número que representa su opinión, expresado en una escala de 1 a 9 con los siguientes significados:

DESACUERDO				Indeciso	ACUERDO				OTROS	
Total	Alto	Medio	Bajo		Bajo	Medio	Alto	Total	No entiendo	No sé
1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	S

En caso que no pueda manifestar su opinión en alguna frase escriba la razón:

E. No la entiendo.

S. No sé lo suficiente para valorarla.

#### Ejemplo de pregunta con sus respuestas

(Los números situados en la columna de la izquierda son las respuestas que debe escribir; las valoraciones de este ejemplo son ficticias y no deben tomarse como referencia de nada)

10412 ¿La ciencia influye en la tecnología?

- A. La ciencia no influye demasiado en la tecnología.  
 B. Tecnología es ciencia aplicada.  
 C. El avance en ciencia conduce a nuevas tecnologías.  
 D. La ciencia se hace más valiosa cuando se usa en tecnología.  
 E. La ciencia es el conocimiento base para la tecnología.  
 F. Los conocimientos de la investigación científica aplicada se usan más en tecnología que los conocimientos de la investigación científica pura.  
 G. La tecnología es la aplicación de la ciencia para mejorar la vida.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (escriba o marque una cruz en las casillas siguientes).

¿En qué país vive? Argentina  Brasil  Colombia  España  México  Portugal  Uruguay  otro

¿Cuáles su edad en años? \_\_\_\_ (escriba su edad)

¿Es hombre o mujer? Hombre  Mujer

¿Es estudiante? Si, pre-universitario/a  Si, inicio universidad  Si, acabo universidad  No estudio

¿Es profesor/a...? en formación  en ejercicio  No soy profesor/a

Si es profesor, en formación o en ejercicio, ¿de qué nivel educativo...? primaria  secundaria básica  formación profesional  secundaria superior (bachillerato)  universidad  otro  (escriba) \_\_\_\_\_

¿Cuál es su titulación o grado académico más alto? Doctor  Maestría

Universitario (licenciado)  Universidad (ciclo corto)  Bachillerato  otro  (escriba) \_\_\_\_\_



¿Cómo definiría la especialidad principal de... (marque una casilla) ...su titulación? ...su ocupación?

Artes (música, teatro, pintura, escultura, diseño, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Humanidades (literatura, lenguas, historia, arte, filosofía, lógica, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sociales (derecho, economía, política, sociología, geografía, psicología, educación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ingenierías (además arquitectura, matemáticas, informática, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciencias (física, química, biología, geología, ambientales, del mar, medicina, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una mezcla de las anteriores, (incluyendo, desde luego, ciencias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguna de las anteriores, otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Lea con atención cada cuestión y las diferentes frases alternativas.  
Valore con sinceridad cada frase en su casilla correspondiente.**

*60511 Hoy día hay muchas más mujeres científicas de las que solía haber. Esto originará diferencias en los descubrimientos científicos que se hagan; los descubrimientos realizados por mujeres tenderán a ser diferentes que los hechos por los hombres.*

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

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

*60521 Trabajando en ciencia o tecnología, una buena científica mujer realizaría el trabajo básicamente de la misma manera que un buen científico hombre.*

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

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

*60531 Los científicos hombres se concentran sólo en el razonamiento objetivo (los hechos que apoyan una idea). Las mujeres científicas TAMBIÉN prestan atención a los valores humanos y sentimientos subjetivos (personales).*

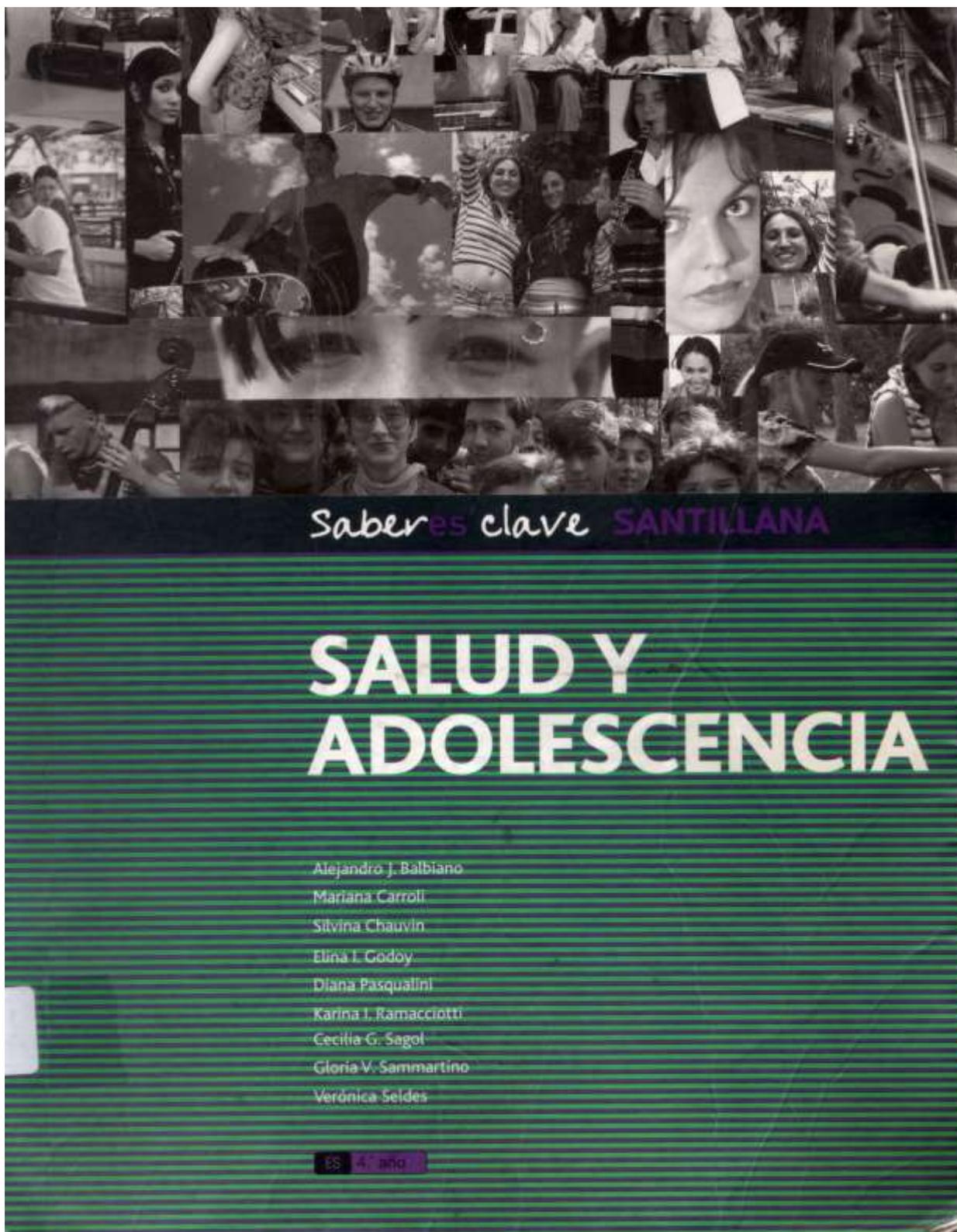
*NO hay diferencias entre los científicos y las científicas:*

- A. porque no hay lugar para los valores humanos y sentimientos subjetivos en el laboratorio y en la ciencia.
- B. porque se necesita inteligencia para prestar atención a los valores humanos y sentimientos subjetivos. La inteligencia no tiene nada que ver con ser hombre o mujer.
- C. porque es la formación del científico la que hace que se preste más atención a los hechos y el razonamiento objetivo que a los valores humanos y sentimientos subjetivos.
- D. porque es la personalidad individual la que hace que se preste más atención a los hechos y el razonamiento objetivo que a los valores humanos y sentimientos subjetivos.
- E. porque cuando están en el laboratorio, los buenos científicos prestan atención a ambas cosas: los hechos y el razonamiento objetivo y los valores humanos y sentimientos subjetivos.
- F. porque los científicos y las científicas son iguales. Los hombres son tan sensibles a los valores humanos y sentimientos subjetivos como las mujeres son tan capaces como los hombres de razonar objetivamente con los hechos.
- G. porque todos somos iguales, independientemente del trabajo que hagamos.
- H. Las científicas, probablemente, tienen más en consideración los valores humanos y sentimientos subjetivos en la investigación.

*60611 Hoy día, en nuestro país, hay muchos más científicos que científicas. La { PRINCIPAL razón de esto es:*

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

## Tapa Texto A



Tapa Texto B

