

¿Cómo lo pienso, cómo lo siento, cómo lo vivo? Repensar las enseñanzas sobre los cuerpos como aporte a la formación docente en educación sexual integral

How do I think of it, how do I feel it, how do I live it? Rethinking the teachings about bodies as a contribution to teachers training in comprehensive sex education

Kohen, Micaela y Meinardi, Elsa

Grupo de Didáctica de la Biología.

Instituto de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CeFIEC)

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires,
Argentina.

C1428EGA

micaelakohen@gmail.com; emeinardi@gmail.com

Resumen

En este trabajo, presentamos una parte de los resultados de tesis doctoral, donde nos planteamos la importancia de revisar junto al profesorado de ciencias las ideas sobre la corporalidad como aporte a la educación sexual integral (ESI). Encontramos que la posibilidad de preguntarnos sobre los cuerpos desde lo personal, aporta a que se involucren dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela, que tiende a enseñar al cuerpo desde el modelo médico biológico. A partir de un trabajo con dibujos con representaciones de los cuerpos de los y las docentes, se va configurando un cuerpo constituido por la biología, los significados culturales y las experiencias vividas. De este modo se comienza a problematizar la enseñanza de un cuerpo único, modélico y bajo la pretensión de neutralidad, aportando a revisar los conocimientos que legitiman desigualdades de género.

Palabras clave: Educación sexual integral (ESI), cuerpo, formación docente, educación en ciencias.

Abstract

In this paper, we present a part of the results of doctoral thesis, where we consider the importance of reviewing together with the science teacher the ideas about the corporality as contribution to the comprehensive sex education (CSE). We find that the possibility of asking about our bodies, contributes to involve dimensions usually silenced in the school,

which tends to teach the body from the biological medical model. From a work with drawings that represents the bodies of the teachers, we can configured the body as constituted by biology, cultural meanings and lived experiences. In this way, we started asking about the teaching of body in singular, exemplary and under the pretension of neutrality, contributing to review the knowledge that legitimizes gender inequalities.

Key words: Comprehensive sex education (CSE), body, Teacher training, Science education.

Introducción

En este trabajo, que forma parte de la tesis doctoral de la primera autora, presentamos un aporte a la formación docente en Educación Sexual Integral (ESI)¹, centrado en un dispositivo que permite revisar las enseñanzas del profesorado sobre los cuerpos en la escuela secundaria (de 13 a 17 años en Argentina). Exponemos el diseño de dicho dispositivo y los resultados obtenidos a partir de su implementación.

¿Qué enseñamos sobre el cuerpo en la escuela?

En la escuela se norma, censura y produce discursos sobre los cuerpos (Lopez Louro, 1999; Scharagrodsky 2007; Morgade y Alonso 2008). Particularmente, en las clases de ciencias y educación para la salud el cuerpo es objeto de conocimiento. Los sistemas como el digestivo, el respiratorio, circulatorio y nervioso y explicaciones sobre por qué nos enfermamos, cómo sanamos, cómo llegamos al mundo y cómo nos reproducimos son solo algunos ejemplos en que los cuerpos son protagonistas. Las explicaciones que se ofrecen en las clases de biología y salud provienen del modelo médico biológico en el que predomina una concepción mecanicista. En la línea de lo que plantea Brigitte Jordan (1993) entendemos que existen diversos sistemas de conocimientos que nos permiten explicar los fenómenos, pero que algunos, por consenso, tienen más peso que otros. A los sistemas de conocimientos que predominan de modo jerárquico la autora los denomina “saberes autorizados”. Esta distribución jerárquica de los conocimientos no es propia de la escuela sino que opera en la sociedad en general e impacta en el currículo escolar. Podemos rastrear la presencia de saberes autorizados para explicar el cuerpo, por ejemplo, cuando hacemos una consulta médica, cuando leemos una revista o una publicidad donde los conocimientos propios de la bio-medicina poseen por consenso mayor jerarquía. Pablo Scharagrodsky (2007: 9), en su trabajo historiográfico sobre el cuerpo en la escuela, rastrea una relación estrecha entre los modos de interpretar el cuerpo desde el discurso médico y el discurso escolar: “Esta forma de interpretar el cuerpo estaba fascinada por el modelo biológico como medio para explicar el hecho social.”

¿Por qué revisar los modos en que se enseña la corporalidad?

A partir del modelo biomédico en la escuela se presenta un cuerpo fragmentado. Para Trivelato (2005), la mayor parte de nuestro conocimiento sobre el cuerpo humano se

¹ En acuerdo con el marco planteado en la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 de Argentina (LESI).

presenta dividido. Esto se refleja por ejemplo en los libros de texto, en los que es muy común que se encuentren capítulos con cada sistema separado. Además de la separación en partes encontramos que, en general, se presenta el cuerpo a partir de un único modelo que responde al de un varón blanco. Este modelo es presentado como neutral, negando que al igual que cualquier conocimiento científico, está inserto en un conjunto de valores y sentidos sociales. Existen ciertos parámetros, formas, tiempos en los que se enseña lo que el cuerpo “verdaderamente es”, estableciendo una presunción de normalidad. Si existen otras formas, combinaciones y posibilidades, estas son omitidas, como si no existieran. De este modo, la escuela establece una “normalización del cuerpo”. Para Scharagrodsky (2007) esta concepción del cuerpo escindida de la cultura, cuyas huellas aún perduran, sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico, o mejor dicho, de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones supuestamente científicas.

Las enseñanzas sobre el cuerpo, en general, se presentan escindidas de los sujetos. Así, se habla de partes del cuerpo sin referir a su ubicación y, mucho menos, a cómo se sienten. Procesos corporales como la menstruación, el orgasmo, el parto, la digestión, entre otros, se enseñan sin establecer vínculos con las emociones, las experiencias o los modos en que la cultura los significa. En términos didácticos es problemático enseñar conocimientos nuevos a partir de un lenguaje experto que proviene de una disciplina sin vincularlos, o haciéndolo de modo poco profundo, con las experiencias de los sujetos. Numerosas investigaciones didácticas (Perkins, 1995; Bransford 1996) han demostrado la importancia en el establecimiento de estas conexiones por su impacto en los aprendizajes.

En relación a la Educación sexual, como señalamos, el cuerpo enseñado únicamente desde el modelo médico biológico legitima el sexismo entre otras formas de discriminación. Para Morgade (2009:2), especialista en educación sexual en Argentina, “Los antecedentes de la investigación educativa nacional e internacional señalan la persistencia en la escuela de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer. Sin embargo, también las tradiciones críticas del discurso escolar hegemónico tienden aún a parcializar al sujeto deseante, omitiendo la inclusión de la afectividad y las emociones en la educación sexual integral.”

De esta forma, en la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad hallamos un foco, un punto de partida, que nos permite revisar con los y las docentes diversos aspectos relevantes para la ESI.

A partir del análisis de bibliografía especializada (Morgade 2008, Jones 2009, entre otras) y del trabajo de investigación que venimos llevando a cabo, consideramos que las dimensiones de la sexualidad que generalmente más se omiten en la enseñanza se relacionan con la afectividad, el placer y la identidad. Encontramos que “muchos/as docentes registran la dimensión afectiva y placentera de la sexualidad en sus propias experiencias, pero no las incluyen en la enseñanza” (Autoras, 2013: 3). En esta línea de análisis, hallamos que los y las docentes, suelen asociar la enseñanza de las sexualidades a una noción de cuerpo neutro, carente de historia, lo cual conlleva a una sexualidad deshabitada, desprovista de afectividad, deseos y sensaciones. Como afirma Morgade

(2009:6), “La noción de construcción social del cuerpo sexuado alude a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido constituyen subjetividades, que de ningún modo están cristalizadas en representaciones simbólicas, ni que tampoco se las puede dividir en dos partes agregadas: materia por un lado e ideas preexistentes por el otro.” Por esta razón, aportar a la comprensión del cuerpo como constructo social, conformado por la experiencia vivida, un cuerpo de las emociones, nos permite poner en diálogo naturaleza y cultura.

Entendemos entonces la relevancia de trabajar con el profesorado para comenzar a desnaturalizar y revisar las nociones biologicistas del cuerpo, tendiendo a superar las explicaciones que puedan resultar funcionales a la reproducción del sexismo escolar.

El trabajo que llevamos adelante

En esta investigación, nos planteamos realizar un aporte a la formación docente en educación sexual, a partir de un trayecto de formación en servicio, con docentes de una escuela de gestión estatal de un distrito que atiende jóvenes de sectores populares de la provincia de Buenos Aires, en Argentina.

Trabajamos con la modalidad de talleres participativos con la finalidad de que el profesorado revise sus concepciones de cuerpo y, desde este punto de partida, repensar la enseñanza de las sexualidades en la escuela. De esta forma, pretendemos contribuir a una enseñanza de las sexualidades ligada al conocimiento del propio cuerpo, las identidades y el placer, más allá de la genitalidad y la reproducción. A continuación, presentamos uno de los dispositivos puestos en práctica con docentes de nivel medio y, al finalizar, algunos elementos que surgen de su análisis. Los resultados presentados en este escrito pertenecen al primero de los cinco encuentros-taller elaborados durante el año 2013.

Los Cuerpos y sexualidades en la formación docente

Es importante señalar que entendemos que, para aportar a revisar nociones tan profundas como las que relatamos hasta aquí, no basta con dar una clase teórica o argumentar por qué necesitamos encontrar otro modo de enseñar los cuerpos y las sexualidades. Entendemos que en la escuela el conocimiento está puesto en acción y por esa razón diseñamos dispositivos de trabajo donde los saberes se pongan en juego y no formen parte de la propuesta únicamente desde el punto de vista declarativo. Durante todo el trayecto de esta investigación trabajamos con actividades en las que los y las docentes operan con y desde el cuerpo.

En esta actividad que presentamos, se les propuso a los y las docentes un momento de trabajo individual, donde pudieran elegir un modo de representar su cuerpo a partir de un dibujo. Luego se les pidió que respondieran las siguientes preguntas, ubicando las respuestas en alguna (o algunas) parte de su representación.

- a) ¿Cómo soy?
- b) ¿Qué me gusta hacer?
- c) ¿Qué es para mí la sexualidad?

Durante el transcurso de la actividad guiamos a las y los participantes para que se sientan cómodas/os. Con este fin, les comunicamos que el trabajo era anónimo y que podían dibujarse del modo que quisieran. Al mismo tiempo, dimos las mínimas orientaciones posibles, es decir que ante cualquier consulta del tipo: ¿Cómo lo dibujo? ¿Tiene que ser una figura humana? ¿De qué tamaño? etc., respondimos siempre de la manera más abierta posible: ...lo que hagas va a estar bien,... dibújalo como lo sientas, etc. Además, explicitamos que el objetivo más trascendente de la actividad era que cada participante realizara un dibujo sobre su cuerpo, como punto de partida, afirmando que antes de comenzar a revisar la enseñanza, proponíamos revisar y explicitar sus propias concepciones.

Luego de dibujar su cuerpo, las y los participantes respondieron las preguntas planteadas. Esta relación entre el cuerpo y la subjetividad que se establece previamente en la consigna de la actividad, pretendía comenzar a hacer explícita una corporalidad sexuada que incluyera las emociones y la cultura.

Luego, en un plenario general, se propuso confeccionar en un afiche un cuerpo que representara al grupo. Para esto, las y los docentes compartieron las respuestas de la actividad anterior. (Aclarando que cada uno/a podía contar solo aquello que le resultara cómodo compartir).

A medida que la actividad avanzaba, se les presentaron los siguientes interrogantes:

¿Cómo aparece el cuerpo en estas representaciones?

¿Cómo se relacionan las preguntas: qué me gusta hacer y cómo soy con la sexualidad?

¿Hubiésemos dibujado igual en otros contextos? ¿Y años atrás?

Esta actividad tiene en cuenta el problema que existe con los cuerpos modélicos y con los modos hegemónicos de representar los cuerpos ¿Qué cuerpos nos representan? ¿Existen modos de sentirse representada/o en un cuerpo modélico? ¿Es posible dibujar un cuerpo que nos represente a todos/as? ¿Qué me pasa cuando quedo afuera del modelo o del ejemplo de la clase?

Invitamos a revisar la noción permanente de los cuerpos y las identidades, entendiendo que los modos de representarnos, de pensarnos y de presentarnos ante otros/as cambian con el tiempo y los contextos.

El dispositivo puesto en acción y las primeras líneas de análisis

A continuación se presentan algunos dibujos, diálogos y reflexiones a partir del trabajo de la actividad “cuerpos y sexualidades” del primer encuentro con docentes. Partiendo de una selección de datos de campo representativos, iremos desplegando un primer análisis que nos permite conceptualizar lo acontecido.

A partir de establecer la relación entre el cuerpo y las respuestas a las preguntas planteadas, el cuerpo comienza a desplegar rasgos que no se asocian únicamente con la materialidad. Si, como mencionamos anteriormente, el cuerpo en la escuela se explica desde el modelo médico biológico, en estos dibujos aparecen las emociones, los vínculos, el placer. Las diferentes zonas y lugares del cuerpo son significadas por los sujetos de modos diversos. Como se viene señalando, entender que el cuerpo también está constituido por los

significados que la cultura y los sujetos le asignan, aporta a desentramar relaciones de opresión.

Sintetizamos aquí algunas afirmaciones de los docentes que acompañan sus dibujos que permiten ver que el cuerpo está constituido por una trama de significados:

“El corazón lo relaciono con ser solidaria, ser sensible”

“Las piernas y las caderas lo asocio con ser coqueta y femenina”

También podemos identificar en los diálogos durante la puesta en común, cómo se ponen en juego estos significados²:

I: ¿Qué les fue pasando haciendo la representación del cuerpo?

D22: Yo asocié al cuerpo con la fortaleza interior.

D26: Yo puse puntual, lo puse en la cabeza porque lo pienso

D27: Yo al revés, yo soy impuntual, le decía a ella y nos reíamos, lo puse en las piernas

D35: Yo iba a poner en el medio del cuerpo “pacífico”, lo puse en el medio porque es en el centro de lo que soy.

D40: Yo marqué mi mano, por la artesanía, lo que me gusta, y por todo. Básicamente, si acaricio, armo, rompo, todo es básicamente. Uso otras cosas pero principalmente las manos.

Las y los docentes presentan al cuerpo ligado a las historias vividas. Como menciona Weeks (1993:177), “los cuerpos están revestidos por nuestras historias individuales y colectivas a un grado de singular importancia”. De Beauvoir (1949: 58) asume que “si el cuerpo no es una cosa, es una situación; es nuestra aprehensión del mundo y el esbozo de nuestros proyectos.” Asumir que los cuerpos tienen historias, aporta a los y las docentes a identificar dimensiones de la corporalidad habitualmente silenciadas en la escuela. En las sociedades tradicionales el cuerpo no se distingue de la persona. Le Breton (2006:8) señala: “Las materias primas que componen el espesor del hombre son las mismas que le dan consistencia al cosmos y a la naturaleza. Entre el hombre, el mundo y los otros, se teje un mismo paño, con motivos y colores diferentes que no modifican en nada la trama común.”...“El cuerpo moderno en cambio, es concebido escindido de otros, ya que existe una estructura social individualista, del cosmos y del propio sujeto, que considera que posee el cuerpo más que es su cuerpo. Por eso, muchas veces las personas al hablar del cuerpo dicen mi cuerpo”. La medicina, fiel a la herencia de Vesalio, se interesa por la enfermedad y no por el enfermo. Así el tratamiento, el intento de cura es escindiendo el cuerpo del sujeto. Esta mirada biomédica del cuerpo es reproducida en la escuela y no permite vincular al cuerpo con la experiencia de los sujetos. Por esta razón resaltamos que a partir de la actividad la mayoría de los y las docentes encontraron nexos entre los cuerpos y sus historias de vida.

² Se indica con D y un número las distintas respuestas dadas por docentes y con la I, los aportes que hicimos las investigadoras.

A partir de los dibujos lxs docentes pusieron en diálogo los saberes de la biología con la experiencia:

“Lo que me gusta hacer está representado por los sentimientos, el corazón es la representación metafórica de ello. (...) Cuando se hace algo que a uno le gusta, se agita el corazón por ejemplo cuando bailo o disminuye su ritmo cuando me relajo viendo una película o escucho música” (Dibujo 11, docente de biología)

Si bien podemos afirmar que cuando algo nos gusta, el corazón puede cambiar el ritmo cardíaco, cada sujeto se encontrará con experiencias diversas. Es más, podríamos pensar que para alguien muy tímido, bailar es una experiencia traumática y no placentera o relajante. En este apartado se muestra entonces cómo el profesorado puede empezar a reconocer que el cuerpo está constituido también por la experiencia vivida. Podemos ver que cuando definen “su cuerpo” y no “el cuerpo” aparecen dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela. La dimensión afectiva, las asignaciones de diversos significados y las experiencias vividas forman parte de las explicaciones que dan, al poner en común sus dibujos.

Identities in construction: They transform the ways of signifying the body

A partir del trabajo con las representaciones del cuerpo, se encontraron afirmaciones que podrían hablar de concepciones de la sexualidad y la identidad de género que superan los esencialismos, permitiendo entender a la sexualidad y la identidad en permanente cambio y no como categorías estanco.

D72: Yo siempre creí que me conocía, continuamente, pero a la vez siempre me voy redescubriendo, algunas cosas que sabía que me gustaban o que no, pero no sabía el por qué. Y después voy descubriendo que por ahí son mandatos sociales, familiares, y no sé, distintas situaciones, distintas etapas históricas. Yo en mi familia vine a romper con muchas cosas y recién hoy las estoy aceptando y redescubriendo.

D48: Yo puse viajar pero lo puse en la cabeza, lo que me gusta lo puse en la cabeza en realidad (risas), para mí tiene que ver con los gustos y los gustos van variando, lo que me gusta hoy en el pasado no me gustaba.

Según Tomasini (2014), en lo que refiere al *tratamiento* de la identidad de género, hay visiones esencialistas en sus variantes culturalistas y biologicistas, que plantean que la identidad se conforma y luego queda estanca. La autora cuestiona la idea de un núcleo identitario que se forma en algún punto del tiempo y produce disposiciones genéricas, coherentes en sí mismas. Afirma que esta concepción se ha apoyado en una visión dicotómica del género basada no sólo en una oposición entre dos polos (hombre/mujer, femenino/masculino), sino también en la unidad interna de cada uno de ellos. En cambio las autoras plantean a partir de sus propias investigaciones, que la identidad de género es dinámica y relacional, es decir, “una construcción en movimiento que se constituye en referencia a una alteridad a lo largo de las demandas que presentan diferentes escenarios en la interacción social.” (Tomasini, 2014: 196). Además, se identifica en una de las

afirmaciones una definición que supera el carácter individualista, concibiendo la identidad en relación a “los mandatos sociales y familiares”.

Encontramos otras respuestas que aportan a desentramar con el profesorado los estereotipos de género encarnados:

D29: Yo puse, soy única y soy femenina, única lo puse arriba del dibujo, y femenina en las piernas, aunque no tengo buenas piernas pero bueno.

I: ¿Y por qué pensás femenina en las piernas, cómo hacés ese vínculo?

D29: Porque muchas veces al usar vestidos, me parece que cualquier mujer es femenina con unos zapatos con un poquito de taco, es lo que yo pienso.

Lopes Louro (2000) menciona que esperamos reconocer en las personas a partir de ciertas marcas corporales, su identidad. Entonces nos preguntamos ¿Es blanca o negra? ¿Es mujer o es varón? Y observamos marcas como las caderas, el color de piel, las piernas, el vello facial, etc. El problema es que asociamos determinadas marcas corporales con una identidad asignada, pero dejamos de problematizar la asociación entre esas marcas y la identidad, naturalizando que hay únicos modos, por ejemplo, de ser varones o mujeres. Este punto es de suma importancia, particularmente porque los conocimientos sobre los cuerpos aquí contribuyen a la conformación de estereotipos. La neutralidad y el estatus de verdad con los que habitualmente se enseñan los contenidos de biología contribuyen a legitimar estos estereotipos impuestos.

El amor en el corazón y el placer en los genitales: El cuerpo escindido

Para Louro (2000), el dualismo occidental nos lleva a construir la separación entre cuerpo y mente y, como mencionamos en los primeros apartados de este escrito, existe una tendencia en entender el cuerpo de manera segregada. Cuando se indagan ideas de los y las docentes sobre la sexualidad, en las explicaciones que dan el cuerpo se presenta de manera dividida. Esto se puede apreciar en los siguientes diálogos, ocurridos durante la puesta en común de los dibujos:

D62: (...) Una cosa es cuando uno orienta la sexualidad más hacia el placer, en otro momento se relaciona la sexualidad con el amor, al ser querido con que vos querés tener placer, y otra cosa es cuando pensamos ya con quien vos querés estar realmente, tener familia. Lo estoy dividiendo. Porque yo puedo tener una relación con una mujer, pero no quererla, y en realidad sería algo placentero sin pensar en el amor. Otra cosa es que la quiero y a la vez tengo placer.

I: ¿Y ubicarías en lugares diferentes del cuerpo esos dos?

D62: Sí, en la mente, los pensamientos, y el corazón por la parte de amor, y en los genitales por placer

Otro docente, en la explicación de su dibujo menciona:

“La sexualidad está en la cabeza (elecciones) y en el pecho (sentimientos) tiene que ser una concordancia de ambas.”

El siguiente dibujo también es representativo de cómo en mucha de las representaciones aparece la separación entre los aspectos físicos, mentales y emocionales:

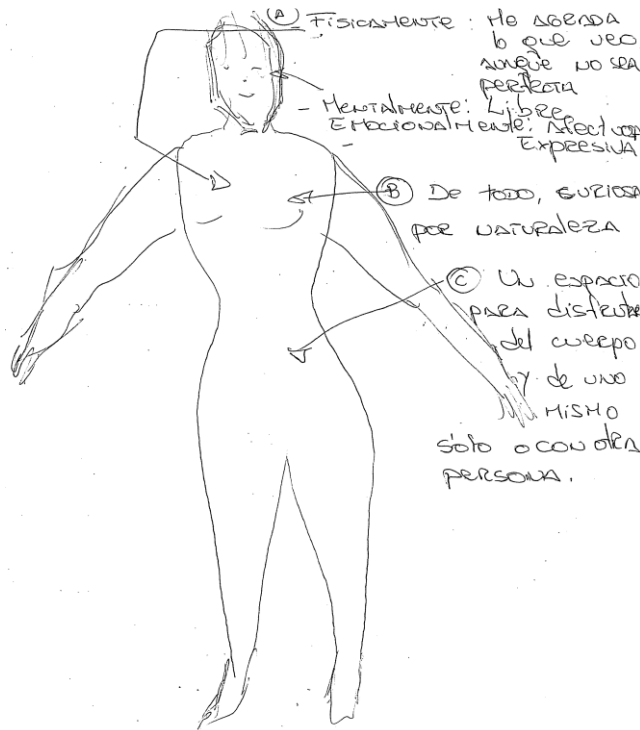


Figura 1: Dibujo de Dibujo docente de Biología y geografia.

La mencionada separación contradice la propuesta de la ESI, en la que los aspectos biológicos, emocionales, sociales y culturales de la sexualidad se presentan interrelacionados. Muchas veces, uno de los problemas que se encuentran en la implementación de la educación sexual integral es justamente que los y las docentes comprendan que no se pueden enseñar de manera escindida las dimensiones de la sexualidad. “La noción de construcción social del cuerpo sexuado, alude entonces a las prácticas discursivas en las cuales materia y sentido constituyen subjetividades, que de ningún modo están cristalizadas en representaciones simbólicas, ni que tampoco se las puede dividir en dos partes agregadas: materia por un lado e ideas preexistentes por el otro” Morgade (2009:6). Es por eso que hallamos en este tipo de indagaciones, en las que se puede establecer una relación entre el cuerpo y la sexualidad, un punto donde el profesorado puede explicitar sus concepciones para reconocerlas y problematizarlas.

Encontramos, entonces, que la actividad realizada nos permite trabajar con las vivencias del profesorado sobre la corporalidad y, a partir de allí, comenzar a revisar su enseñanza. Este trabajo nos lleva a interrogarnos de qué modos se transforma el cuerpo como objeto de enseñanza de la biología teniendo en cuenta dimensiones habitualmente silenciadas.

Algunas reflexiones finales

En esta investigación buscamos modos de interpelar las enseñanzas sobre la corporalidad en la escuela, tendiendo a aportar a la educación sexual integral. Entendemos la sexualidad más allá de un “tema” a enseñar: “La conformación de un saber a la categoría de tema escolar implica con frecuencia una reducción notable de la complejidad que la cuestión necesariamente implica. Y el tema es una forma escolar que tiende a obturar el abordaje pedagógico en un sentido integral (...)” (Morgade, 2011:67). Por esta razón la ESI atraviesa el currículo escolar y este nuevo enfoque aporta a revisar los objetos de conocimiento.

Encontramos que trabajar en la escuela con “nuestros cuerpos” y no con cuerpos modélicos, transforma completamente la experiencia. La existencia de cuerpos en plural con sus propias historias, emociones y significados, permite romper con silencios y establecer nexos entre campos de conocimientos y disciplinas.

A partir del trabajo con este dispositivo, trabajamos con los y las docentes de ciencias revisando las enseñanzas sobre el cuerpo. Se planteó que bajo esta nueva perspectiva, los objetos de conocimiento se transforman. En encuentros subsiguientes, se revisaron los modos de enseñanza de temas propios de la biología como por ejemplo la enseñanza del ciclo menstrual y de los sistemas genitales. Se comenzó a poner en diálogo los saberes que habitualmente se enseñaban con la experiencia vivida, las emociones, las significaciones culturales y las relaciones de poder. Reflexionamos en torno a: ¿Qué se deja por fuera de la escuela? ¿Qué consecuencias traen estas omisiones?

En otro plano, entendemos que revisar las enseñanzas sobre el cuerpo implica reconocer las enseñanzas del currículo explícito y también requiere ingresar en el currículo oculto. En este plano trabajamos en talleres subsiguientes. Se llevaron a cabo dispositivos para revisar cómo lo pensamos, como lo explicamos y también cómo lo vivimos. El trabajo con la educación sexual centrado en el cuerpo nos invita a preguntarnos de qué manera transformamos los modelos pedagógicos para que los cuerpos digan presente en las aulas.

Agradecimientos

A la Universidad de Buenos Aires y al CONICET por el financiamiento de una beca doctoral otorgada a la primera autora, y de un subsidio de investigación a un proyecto UBACyT dirigido por la segunda autora.

Referencias

BRANSFORD, J. D. y N. J. VYE. **Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza.** En Curriculum y cognición. Resnick y Klopfnér. Buenos Aires: Aique, 1996.

JONES, D. ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. **Argumentos. Revista de crítica social.** 11, 2009, pp. 63-82.

JORDAN, B. **Birth in four cultures. A Crosscultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States.** Ohio: Waveland Press, 1993.

Kohen, M. y Meinardi, E. Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto. **Memorias Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación y Pedagogía.** Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sede Tunja, Boyacá. ISSN 2256-1951, 2013.

LOPES LOURO, G. (coord). **O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidades.** Belo Horizonte: Autentica, 1999.

LOPES LOURO, G. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade,** 25(2), 2000.

MORGADE G. y ALONSO G. (comp.) **Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia.** Buenos Aires: Paidós, 2008.

MORGADE, G. Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. **Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil.** 11-14 de Junio, 2009.

MORGADE, G. (Coord.). **Toda educación es sexual.** Buenos Aires: La Crujía, 2011.

PERKINS, D. **La escuela inteligente;** Barcelona: Ed. Gedisa, 1995.

SCHARAGRODSKY, P. **El cuerpo en la Escuela.** En: Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

TOMASINI, M., & BERTARELLI, P. Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. **Quaderns de psicologia. International journal of psychology,** 16(1), 2014, 181-199.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas. E Amorim, A.C et. al. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa.** Niterói, RJ: *Eduff*, 2005, 121-130.