



Dispositivos discursivos y formación docente. Su impacto en la construcción de la identidad de género en ámbitos escolares

Discourse devices and teacher education. Its impact on building gender identity in school environments

Claudia Arango

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
cbarango@gmail.com

Silvia Porro

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
sporro@unq.edu.ar

Resumen:

Es indispensable pensar a la educación como una actividad humana, donde se interrelacionan numerosas personas y áreas de conocimiento. El lenguaje, como mediador simbólico es el que interviene y vehiculiza el conocimiento y también la formación de las identidades juveniles dentro de las instituciones educativas. Es preciso estimular durante la formación docente la reflexión acerca de cómo las juventudes que habitan las escuelas son atravesadas y transformadas por múltiples discursos que producen determinados efectos en sus subjetividades. Los discursos curriculares son reinterpretados y materializados diariamente por el cuerpo docente en las instituciones educativas. También, es el cuerpo docente quién selecciona los materiales que ofrece a su alumnado, muchas veces sin mediar un profundo análisis sobre el impacto que dichos dispositivos ocasionan. A partir del análisis de documentos oficiales, de textos escolares y una encuesta a docentes en formación se busca dar cuenta y fundamentar cómo los discursos del profesorado y de los materiales que seleccionan se constituyen en performativos lingüísticos, colaborando con la reproducción del patriarcado dominante. Se requiere de una formación docente que enseñe a desaprender, deconstruir, y romper las propias estructuras de pensamiento, reconstruyendo y reaprendiendo nuevas formas de pensar y percibir las otredades existentes. La escuela sigue siendo la 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.

Palabras Clave: Discursos oficiales; formación docente; identidad; lenguaje performativo; textos escolares.

Resumo:

É essencial pensar na educação como uma atividade humana, onde inúmeras pessoas e áreas de conhecimento se inter-relacionam. A linguagem, como mediador simbólico é aquela que intervém e veicula conhecimento e também a formação de identidades juvenis nas instituições



educativas. É necessário estimular, durante a formação de professores, a reflexão sobre como as juventudes que habitam as escolas, são atravessadas e transformadas por múltiplos discursos que produzem determinados efeitos sobre as suas subjetividades. Os discursos curriculares são reinterpretados e materializados diariamente pelo corpo docente nas instituições educativas. Também é o corpo docente que seleciona os materiais que disponibiliza aos seus alunos, muitas vezes sem mediar uma análise profunda do impacto que os referidos dispositivos causam. A partir da análise de documentos oficiais, de textos escolares e de uma pesquisa com professores em formação inicial, procura-se explicar e fundamentar como os discursos dos professores e os materiais que selecionam, se tornam performativos linguísticos, contribuindo para a reprodução do patriarcado dominante. Requer-se uma formação de professores que ensine a desaprender, desconstruir e romper as próprias estruturas de pensamento, reconstruindo e reaprendendo novas formas de pensar e perceber outras realidades existentes. A escola continua a ser a instituição em que cidadãos e cidadãs ainda confiam; que as infâncias e juventudes se sintam incluídas é responsabilidade do Estado que, paradoxalmente, invisibiliza as minorias através de discursos aparentemente libertadores e inclusivos.

Palavras chave: Discursos oficiais; formação de professores; identidade; linguagem performativa; textos escolares.

Abstract:

It is essential to think education as a human activity, where numerous people and areas of knowledge interrelate. The language, as a symbolic mediator, is the one that intervenes and conveys knowledge and also the formation of youth identities within educational institutions. It is necessary to stimulate, during teacher training, reflection about how the youths that inhabit the schools are traversed and transformed by multiple discourses that produce certain effects on their subjectivities. The curricular discourses are reinterpreted and materialized daily by the teaching staff in educational institutions. Also, are the teachers who select the materials that they offer to their students, many times without mediating a deep analysis on the impact that these devices cause. From the analysis of official documents, textbooks and a survey of teachers in training we seek to account and substantiate how the teachers' speeches, and the materials they select, become linguistic performatives, collaborating with the reproduction of the dominant patriarchy. Teacher training is required to teach unlearning, deconstruct, and break the own structures of thought, rebuilding and relearning new ways of thinking and perceive the others existing. The school continues to be the institution that citizens still trust; that childhoods and youths feel included is the responsibility of the State. Paradoxically, the State makes minorities invisible through apparently liberating and inclusive discourses.

Keywords: Official speeches; teacher training; identity; performative language; school texts.

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 distintas posiciones. Para Fraser el género no es una simple clase ni un mero grupo de estatus sino una categoría híbrida enraizada en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad (Fraser, 2008). La escuela actúa en dos dimensiones, por un lado 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 los textos transmiten (Chartier, 2010).

Este trabajo de 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; LizanaMuñoz, 2009; Ramos, 2018).

Este escrito se orienta a identificar e interpretar la realidad escolar, como espacio de transformación de identidades de las infancias y juventudes, entre la materialización del currículum, 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 intenta abordar a 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. En este sentido Gabriela Ramos agrega, citando a Nogales: que la educación debe ser interpretada como “...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 los conceptos cotidianos, ya que implica haber adquirido una nueva estructura de generalización a través de los conceptos apropiados de enseñanza” (Baquero, 2009).

Relación entre discursos, identidad de género y formación docente

Dispositivos discursivos en ámbitos escolares

Judith Butler, centra su trabajo en la construcción de la subjetividad que se materializa obligatoriamente a través del tiempo, y es este proceso de construcción el que se da de manera lenta y constante en cada micropáctica 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 (Butler, 2012a). En esta línea Judith Butler plantea que



“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 2012b).

La heterosexualidad (hegemónica) es fruto de un aprendizaje. El poder regulatorio del discurso sobre el cuerpo y la sexualidad necesita ser constantemente reactualizado así se pone de manifiesto su poderoso efecto de darle forma mientras lo nombra (Ramos, 2008). Entonces los discursos, en este caso todos los alojados en el espacio escolar (docentes, oficiales y textos escolares), son una configuración de sentido que imprime su carácter performativo donde el lenguaje, como práctica social, ejerce su fuerza performativa sobre las identidades.

Es entonces como los textos propios del campo ejercen su efecto de objetos huella (Escolano Benito, 2006), esto es porque marcan las adolescencias y juventudes dejando huellas que, una vez apropiadas, se vuelven los cristales con los que leerán y actuarán el mundo que les toque habitar. Los diseños curriculares escolares son dispositivos de regulación en los que el Estado expresa sus intenciones e intereses y que impactan sobre las adolescencias y juventudes que habitan las escuelas. Lo mismo ocurre con los discursos plasmados en las políticas públicas, que en este trabajo han sido mencionados como discursos oficiales. Cabe aclarar que en la Argentina el Estado no controla la información contenida en los textos escolares por lo que se retiró del “control ideológico” de las infancias y juventudes (Narodowski & Manolakis, 2001). De esta manera se entrega la soberanía sobre la decisión de los contenidos incluidos en los textos escolares al mercado editorial que, si bien utiliza como guía a los diseños curriculares jurisdiccionales, son muchos los errores que comete. Errores estos relacionados con la inclusión de determinados contenidos y también con los tópicos que arbitrariamente se decide no incorporar.

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 currículum oculto, la vida diaria en las instituciones educativas. El gran 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. En palabras de Nora Alterman, “el diseño curricular es un dispositivo de regulación que se materializa, reinterpreta y resignifica en la práctica” (Alterman, 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. Muchos son los autores y las 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 (Jackson, 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. Es 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. 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.

Pensar los diferentes discursos como dispositivos, permite 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 relación que los une, relación que se 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 asimétricos, como es el caso de la institución escolar. Este dispositivo de poder institucionalizado produce e induce determinadas formas de conducta, a la vez que habilita 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” (Appel, 1979, en nuestro caso reproduce una sociedad androcéntrica universal oculta tras el aparente proceso neutral de selección e instrucción.

Entonces, el diseño curricular es el discurso oficial que el poder político envía como instructivo al profesorado y por ende un dispositivo en sí mismo. Alterman señala que 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 (Alterman, 2008). Para Goodson el currículum escolar es “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 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” (Bernstein, 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 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.

Identidad de género

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 (Oakley, 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). Es la antropóloga francesa Françoise Héritier quien manifestó que “El género es una construcción, no es un hecho natural social” (2007).

Pensar al género desde la óptica de la construcción social es tender a desnaturalizar la asimetría entre hombres y mujeres y a la congregación macho-hembra. Los estudios que la pedagogía crítica comenzara 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 definiera, 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 el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986).

Una especialista en el análisis e interpretación del ámbito escolar, como 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 (Morgade, 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.

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 (2012a) “el otro adquiere una dimensión sexuada, un lugar fundamental a partir del cual se construye la propia identidad”.

Entonces, 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 OTREDADES¹ existentes” (Lopes Louro, 1999). Entonces, de qué manera puede pensarse la construcción del género de cada persona. Para intentar responder este interrogante planteado es indispensable recuperar 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 (Butler, 2006), en nuestro caso la institución es la escuela.

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” (Haraway, 1991). A estas alturas de los debates teóricos es Gloria Bonder que ya en 1998 decía “el género no es una propiedad de los sujetos ni es un constructo fijo y determinado condenado a una perpetua repetición” (Bonder, 1998).

Con las referencias incluidas hasta el momento podemos afirmar que 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 (Bourdieu, 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. Es dentro de las instituciones donde se produce la construcción

¹ El término otredades fue incorporado por las autoras de este trabajo.



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 entre los grupos hegemónicos dominantes no necesitan recurrir a mecanismos manifiestos de dominación (Appel, 1979).

Formación docente

La niñez, al momento de ingresar a la escuela, debe 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 Play Boy, 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.

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 quienes, a diario, educan en un ámbito donde la sexualidad es parte.

Si bien es cierto que no alcanza con que la letra esté escrita para que los derechos se vivan, es indispensable que las acciones concretas, proclamadas desde los discursos jurídicos, se multipliquen y materialicen para lograr el objetivo. Hoy en día, las capacitaciones destinadas a docentes relacionadas con las identidades de género y las sexualidades están sujetas, por un lado, a la voluntad del profesorado de asistir y, por el otro, a la capacidad de los espacios donde estas se desarrollan que a menudo son reducidos. Tomando palabras de Carpintero, definimos al 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 (Carpintero, citado en Ramos 2018). Todos esos cuerpos 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. 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. La no visibilización por parte del profesorado sobre el poder que los discursos ejercen en otras personas (Kaplan, 2008; Arango, 2017; Lizana Muñoz, 2009; Ramos, 2018, Morgade, 2014), debería ser tema de discusión en las mesas donde se dirime 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 el profesorado discrimina 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 niños y las niñas.

Se consideran relevantes las palabras de Graciela Morgade acerca de la responsabilidad que conlleva la tarea docente en la construcción de la identidad 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).

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 podrían centrar sus esfuerzos en desarticular la idea de igualdad que no busca identidad sino que, “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).

Metodología

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,



a partir de los que se analizan prácticas áulicas y diversos recursos discursivos. Dada la diversidad de los ámbitos a analizar se planteó la utilización de la triangulación metodológica expuesta por Denzin (1970). Esta técnica permite, combinar teorías analíticas y diversas fuentes de datos para poder abordar de manera integral un fenómeno singular.

A través de este recorrido se buscó dar respuesta a los interrogantes que fueron el puntapié de esta investigación, a saber: ¿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 subyacente en los discursos jurídicos, en los diseños curriculares y en los textos de la asignatura Salud y Adolescencia que llegan al estudiantado?

Como objetivo principal se planteó, poder identificar e interpretar cómo los discursos provenientes de los textos escolares, junto con las prácticas diarias, producen efectos sobre las subjetividades del estudiantado perpetuando estereotipos binarios e invisibilizando otras juventudes. Asimismo se abordaron los procesos de formación y transformación de la identidad de género dentro de las instituciones escolares para así visibilizar las contradicciones que, en clave de género, están presentes en los textos escolares y en el discurso jurídico, y comprender cómo este complejo entramado de relaciones transmiten visiones sexistas y androcéntricas.

La metodología seleccionada permitió 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).

Además, como recurso cuantitativo, se utilizó una encuesta realizada a través de un instrumento propio aplicado online (Google forms). Este formulario fue dirigido a una muestra compuesta por 93 docentes, 68 mujeres y 25 varones.

La totalidad de las personas que componen la muestra se encuentra desempeñando tareas docentes, a la vez que están realizando un Tramo de Formación Pedagógica. Este trayecto formativo está pensado para ofrecer herramientas teórico-prácticas sobre didáctica, psicología y pedagogía y está destinado a profesionales cuya titulación de base sea técnica y/o universitaria y no posean capacitación docente. Para el análisis de los textos escolares se seleccionaron tres libros de la materia Salud y Adolescencia, esta asignatura se dicta en cuarto año de la escuela media. Cada uno de los ejemplares pertenece a uno de los tres grupos editores más populares entre el cuerpo docente.

Asimismo, los discursos jurídicos que también fueron objeto de esta investigación, pertenecen al documento curricular de la citada asignatura y a la ley 26150 con la que se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, con el que las autoridades nacionales buscaron garantizar el derecho del estudiantado a recibir educación sexual de calidad.

Resultados

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). 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.

Al comenzar la lectura de los textos escolares se observa como primer elemento característico que el sentido principal de los materiales está destinado a comunicar el saber disciplinar del que, al no incluir la fuente, se legitima el carácter de verdad que se expresa, confiriendo a ese saber un carácter objetivo. Además, pudo percibirse que el equipo autor-locutor utiliza en la redacción, 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.

El estudio sobre las formas gramaticales de los discursos de los diseños curriculares y los textos escolares se presentan bajo lo que la autora denomina redacción de sesgo generalizada invisibilizante, 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.

En lo que refiere al tratamiento de los temas específicos de la disciplina se evidencian graves errores conceptuales, en los tres libros que fueron objeto de análisis, a la hora de presentar el tema de la Reproducción Humana, se refieren a los aparatos genitales internos como femeninos y masculinos en lugar de decir que pertenecen a las mujeres y a los hombres respectivamente. Como si el género de las personas se correspondiera directamente con el sexo de las mismas. Idéntica situación ocurre cuando se hace referencia a la secreción de las hormonas, donde también se las nombra como hormonas femeninas y masculinas. Estos errores transmiten sentidos estereotipados sobre género y sexualidad, lo mismo ocurre con muchas de las imágenes que ilustran la información contenida en los textos.

Se incluyen a continuación citas textuales extraídas de los libros analizados para dar cuenta de lo expuesto

Cita 1: "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. La escuela media tiene como misión formar a los chicos para ser ciudadanos responsables y ocupar lugares valiosos en la sociedad".

Cita 2: "en el caso de que la adolescencia exprese disgusto con su aspecto corporal, son los profesionales los que deben diferenciar normalidad de enfermedad".

Cita 3: "para ser bello o bella se deben poseer las características que marca el estereotipo de belleza masculina o femenina"

En la cita 1, si bien, la primera oración menciona a las chicas y a los chicos, en el renglón siguiente solo se hace referencia a los varones, que parecieran ser los únicos que pueden acceder a la categoría de ciudadanos. En la cita 2, la inclusión del término normalidad es lamentable ya que en lugar de hablar sobre características saludables de la juventud, se hace referencia a una imagen normalizada de la adolescencia, lo que permite deducir que el equipo



autor-locutor comparte un concepto de imagen corporal normal y claramente estereotipada de la adolescencia y todo aquello que no se ajuste a esa imagen es considerado anormal y asociado al concepto de enfermedad. En la cita 3, el equipo autor-locutor está haciendo referencia a las publicidades y nuevamente aparece la matriz binaria como si la belleza fuera definida por determinadas características y a su vez fuera privativa del binarismo de género, femenino-masculino, ocultando otras existencias. En todos los párrafos anteriores puede observarse la redacción sesgo generizada invisibilizante ya que hace referencia a los chicos, los ciudadanos y los profesionales

Un ejemplo, pero ahora contenido en el diseño curricular de la asignatura en cuestión, puede leerse en la siguiente cita textual: “se espera *que los sujetos analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, y que puedan ampliar sus horizontes de expectativas*” (Diseño curricular, 2010). En verdad resultaría 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 y proponer transformaciones de situaciones sociales si, desde el documento elaborado por el Estado, se percibe permanente y sistemáticamente una clara reproducción de las creencias y valores arcaicos androcéntricos, que de esta manera sólo logran perpetuarse.

Por último y en relación a la encuesta aplicada a docentes, se toma la información aportada por la siguiente pregunta: “¿has escuchado hablar del poder performativo del lenguaje?”, a lo que el 65,6% respondió que no. Ese porcentaje es alarmante ya que los equipos docentes no pueden ignorar el poder que tiene el lenguaje y los discursos para dar forma a las personas y objetos que nombra.

Conclusiones

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. Cuesta creer que las personas encargadas de la redacción de los documentos curriculares 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 perspectiva de género sienta las bases para la deconstrucción de estereotipos y prejuicios docentes.

El lenguaje, como práctica social, ejerce su fuerza; es el lenguaje el que le confiere un nombre y 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. 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”(Haraway, 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).

El poder que tiene el lenguaje estatal, a través del discurso oficial, reside en establecer y mantener dominio de lo que podrá ser dicho. Una problemática recurrente en relación a la redacción de las políticas y su marcado androcentrismo lo da, lo que Chanéton dio en llamar “la doble valencia masculina” en la que el sujeto de la ley es varón y genérico universal, y provoca la producción socio discursiva de una determinada subjetividad y la eliminación de la diferencia (Chanéton, 2004).

Si como se mencionó anteriormente, es el lenguaje el que moldea y da forma, es necesario profundizar el análisis y reflexión 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 estudiantes, sin detenerse a pensar que, como seres dotados de humanidad, actuamos en consonancia con lo que de algún modo hemos aprendido y apre(h)endido². A lo largo pretendió dejar evidencia de cómo, 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.

² 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.



Referencias bibliográficas

- 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/DesarrolloCurricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf>
- 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 <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/11860/2/TFLACSO2016CBA.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
- Baquero, R. (2009) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.
- 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>
- 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*.
- Bourdieu, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Bracchi, C. (coord.) (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: salud y adolescencia 4º año*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/salud_y_adolescencia_4.pdf
- 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.
- Chanéton, J. (2004). *Género, poder y discursos sociales en la Argentina de siglo XX*. Universidad de Buenos Aires. (Tesis doctoral)
- 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.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Denzin, (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. The Butherworth Group. London



- Escolano Benito, A. (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Fundación G. S. Ruiperez. Madrid. España.
- 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 pdf https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discu_rso_2005.pdf
- 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
- García Negroni (2008). Subjetividad, polifonía, y discurso académico en español. En M. Daher (ed.) *Hispanismo UERJ*. Río de Janeiro. Brasil.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares. Barcelona. España
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. 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>
- Héritier, F. (2007). *Entretien avec Françoise Héritier, « La domination masculine est encore partout*. Le Point. <http://1libertaire.free.fr/FHeritier05.html>, consultado 31/05/2017
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata S.A. Madrid. 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 LEY 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/121222/norma.htm>.
- 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.
- Malinowski, B (1975). *El Concepto de Cultura*. Editorial Anagrama Barcelona. España.
- Millett, K. (1970). *Política Sexual*. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. Instituto de la Mujer. España
- Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía Ediciones. CABA. Argentina.



- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires. Argentina
- Narodowski, M & 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.
- 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
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y H*. Madrid, La Muralla.
- 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-yfronteras/desterritorializando-los-cuerpos-en-la-escuela-sexualidad-yformacion>. ISSN 2618-2343 .
- 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.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela*. Laerte Ediciones. Barcelona. España
- Wittig, M. (2001). *La pensée straight*. Ed. Balland.