

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**

**INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER**

**Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios  
Interdisciplinares de Género**

**TESIS DOCTORAL**

**Voces en torno a la diversidad sexual y de género: un estudio en  
docentes de enseñanza secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos  
Aires**

**Autor:**

**Néstor Ricardo Pievi**

**Directora**

**Amparo Moreno Hernández**



**Madrid 2020**

No  
Permanecer y transcurrir  
No es perdurar, no es existir  
Ni honrar la vida!  
Hay tantas maneras de no ser  
Tanta conciencia sin saber  
Adormecida...  
Merecer la vida, no es callar y consentir  
Tantas injusticias repetidas...  
Es una virtud, es dignidad  
Y es la actitud de identidad  
Más definida!  
Eso de durar y transcurrir  
No nos da derecho a presumir  
Porque no es lo mismo que vivir  
Honrar la vida!  
No  
Permanecer y transcurrir  
No siempre quiere sugerir  
Honrar la vida!  
Hay tanta pequeña vanidad  
En nuestra tonta humanidad  
Enceguecida.  
Merecer la vida es erguirse vertical  
Más allá del mal, de las caídas...  
Es igual que darle a la verdad  
Y a nuestra propia libertad  
La bienvenida!  
Eso de durar y transcurrir  
No nos da derecho a presumir  
Porque no es lo mismo que vivir  
Honrar la vida!

(Honrar la vida: Eladía Blázquez - 1980)

## AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis ha implicado un trabajo conjunto con diferentes personas, con diferentes voces, a quienes agradezco por hacer posible el desarrollo de esta propuesta.

En primer lugar, a mi tutora y directora de tesis, la Dra. Amparo Moreno Hernández, quien con su calidad humana y profesional me ha acompañado, motivado, y orientado en todo momento. Sus voces me han posibilitado el encuentro con nuevas instancias de lectura e investigación, nuevos marcos referenciales, nuevas preguntas, creando un ambiente de respeto, afecto, construcción y confianza mutua en todo el proceso.

En segundo lugar, al Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios Interdisciplinarios de Género del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la UAM, por la propuesta curricular que ha posibilitado enriquecer mi trayectoria personal y formativa, tanto en el diálogo interdisciplinar construido con los diferentes espacios de formación, como en la diversidad y heterogeneidad de perspectivas.

En tercer lugar, a mi compañero en la vida, a Emilio, con quien he compartido esta formación en el día a día, en nuestra elección de vida, en la defensa de los derechos del colectivo LGBTIQ+ en la apuesta a nuestro matrimonio igualitario como uno de los medios para legitimar una lucha social.

En cuarto lugar, a las y los docentes que formaron parte de esta investigación, a las autoridades que dieron su aval y consentimiento. Por su calidez humana, por su amplia disposición para hacer posible los tiempos de encuentro y por la apertura en los temas desarrollados en las entrevistas.

Finalmente, a mi historia de vida, a los momentos más conflictivos, más dolorosos y difíciles y a los más felices, placenteros y liberadores, porque en todo momento de esta tesis me han motivado para seguir adelante, pensando en una sociedad más justa, donde sea posible una mirada diversa.

## ÍNDICE

|                      |   |
|----------------------|---|
| AGRADECIMIENTOS..... | 2 |
| RESÚMEN.....         | 7 |
| INTRODUCCIÓN.....    | 9 |

### PARTE 1

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### **CAPITULO 1: PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y TRANSFORMACIONES SOCIALES**

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Saber, poder y sexualidad.....                                                                                                 | 19 |
| 1.2. Discurso y construcción de subjetividades.....                                                                                 | 21 |
| 1.3. La legitimidad de las voces en la construcción de subjetividades.....                                                          | 32 |
| 1.3,1: Dialogicidad y posicionamientos. ....                                                                                        | 36 |
| 1.4. Prácticas discursivas, posicionamientos y conocimiento social:<br>el aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales..... | 40 |

#### **CAPITULO 2: DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO (DSG)**

|                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Hacia la conceptualización de la diversidad sexual y de género.....                                                                        | 48 |
| 2.2. Géneros y sexualidades.....                                                                                                                | 55 |
| 2.3. La diversidad sexual y de género en la agenda política y<br>social argentina: el rol del estado en la construcción de subjetividades ..... | 60 |
| 2.4. Posicionamientos en torno a la diversidad sexual y de género.....                                                                          | 64 |

#### **CAPITULO 3: EDUCACIÓN, GÉNEROS Y SEXUALIDADES**

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Del orden simbólico social al orden material<br>en las culturas escolares..... | 67 |
| 3.2. La escuela secundaria en la CABA .....                                         | 74 |
| 3.3. La formación docente en Argentina. ....                                        | 84 |

## PARTE 2

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### CAPITULO 4: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

|                                                                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Planteamiento general de la investigación.....                                                                                                                                  | 95  |
| 4.2. Objetivos generales y objetivos específicos.....                                                                                                                                | 96  |
| 4.3. Preguntas orientadoras.....                                                                                                                                                     | 96  |
| 4.4. Definiciones en la construcción del diseño de investigación .....                                                                                                               | 97  |
| 4.4.1 La dialogicidad en el diseño metodológico .....                                                                                                                                | 98  |
| 4.5. Población, muestra y unidad de análisis .....                                                                                                                                   | 100 |
| 4.6. El relevamiento de la información.....                                                                                                                                          | 105 |
| 4.6.1- Procedimientos: .....                                                                                                                                                         | 105 |
| 4.6.2- La entrevista como técnica de relevamiento de la<br>información en la narrativa (auto)biográfica.....                                                                         | 105 |
| 4.6.3 - Matriz para la construcción del dato.....                                                                                                                                    | 109 |
| 4.6.4- Realización de las entrevistas.....                                                                                                                                           | 111 |
| 4.7. Procesamiento de las entrevistas.....                                                                                                                                           | 114 |
| 4.7.1- Elaboración de la matriz para el procesamiento<br>de los datos.....                                                                                                           | 115 |
| 4.7.1.1- Primer paso: contextualización de las voces,<br>codificación y análisis de los enunciados.....                                                                              | 117 |
| 4.7.1.2 Segundo paso: categorización de las marcas<br>significativas, identificación de la génesis de las voces sobre<br>géneros y sexualidades. Definición de posicionamientos..... | 119 |

#### CAPITULO 5: RESULTADOS

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| 5.1. Sistematización y análisis de resultados.....        | 122 |
| 5.1.1. Contextos en la construcción de saberes.....       | 122 |
| 5.1.2. Orden simbólico y orden material de las cosas..... | 130 |
| 5.1.3. Rol docente.....                                   | 135 |
| 5.1.4. Otros referenciales.....                           | 139 |
| 5.1.5. Diversidad sexo-genérica en la escuela actual..... | 145 |
| 5.2. Génesis de las voces sobre DSG.....                  | 153 |

## **CAPITULO 6: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

|                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1. Diálogos, aportes y hallazgos .....                                                                    | 172        |
| 6.2. Espacio, tiempo y sociabilidad en la construcción de<br>saberes en torno a géneros y sexualidades..... | 180        |
| 6.2.1- Espacios informales y no formales de sociabilidad<br>y su regulación sexo genérica.....              | 182        |
| 6.2.2- Espacios formales de sociabilidad<br>y su regulación sexo-genérica.....                              | 186        |
| 6.3. Sujetos de aprendizaje en torno a géneros y sexualidades.....                                          | 190        |
| 6.4. Abriendo caminos.....                                                                                  | 198        |
| 6.5. Reflexiones finales en tiempos de excepcionalidad.....                                                 | 203        |
| <br>                                                                                                        |            |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                     | <b>211</b> |

## **ANEXOS**

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO I. Consejo Nacional de Educación.<br>Contrato de maestras año 1923..... | 232 |
| ANEXO II. Modelo de consentimiento informado.....                             | 233 |
| ANEXO III. Guía entrevista semiestructurada.....                              | 236 |
| ANEXO IV. Tablas de relación de voces por participante .....                  | 238 |
| ANEXO V. Tabla integrada análisis de datos.....                               | 258 |

## RESÚMEN

Diferentes transformaciones se han llevado a cabo en el sistema educativo en Argentina desde diversos posicionamientos en política educativa, con el objetivo de reformular las propuestas en educación formal respondiendo a los cambios sociales y culturales. Sin embargo, nos encontramos con una organización escolar que sigue respondiendo a una matriz modernista sustentada por valores heteronormativos, sexistas, normalistas, que han favorecido la construcción de una concepción dicotómica de los sujetos, perpetuando las relaciones de poder típicas del sistema patriarcal (Connell, 1995; Morgade, 2010). En esta línea, las investigaciones que han abordado las acciones del profesorado en relación con la diversidad sexual (Kornblit et al., 2012; Morgade, 2006, 2011, 2016) han dado cuenta de la reticencia del colectivo docente en el abordaje de los temas relacionados con géneros y sexualidades. Esto nos lleva a preguntarnos sobre cómo han favorecido las prácticas docentes el proceso de producción y reproducción de pensamientos hegemónicos en las escuelas secundarias. Considerando que tanto el Estado Argentino, los medios de comunicación, así como diferentes organismos internacionales han promovido en los últimos años una educación basada en el respeto por la diversidad y el rechazo a todas las formas de discriminación, ¿qué voces constituyen entonces los posicionamientos de las/os docentes en relación con la diversidad sexual y de género? y ¿cuál es su génesis? Llegar a la génesis de los procesos psicosociales nos permite comprender los elementos constitutivos de los posicionamientos que los sujetos tienen respecto de diferentes sucesos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la presente tesis tiene como objetivo identificar las voces que constituyen los posicionamientos de las/os docentes de enseñanza secundaria en torno a la diversidad sexual y de género (DSG) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta línea, los aportes de la perspectiva dialógica (Bajtin, 1981, 1982, 1986; Hermans, 1996, 2001; Marková, 2005), de la Teoría de las Representaciones Sociales (Jodelet 1989, 2007, 2008; Marková, 2005, 2016) y de la Teoría del *Doing Gender* (Crawford, 2006; West & Zimmerman, 1987) entre otros, nos ha permitido la identificación y análisis de las voces posibilitando la comprensión de los enunciados que forman parte de las acciones comunicativas. El relevamiento de la información se ha realizado mediante la administración de entrevistas autobiográficas. La selección de la muestra ha sido no probabilística,

intencional tomando en cuenta los casos típicos. Se contó con la participación de 20 docentes: 10 entre 25 y 40 años, y los otros 10 entre 40 y 55 años, de establecimientos educativos secundarios de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Para el análisis de los datos se ha tenido en cuenta la codificación, conceptualización y vinculación de los datos relevados (Aveling et al, 2014; Strauss y Corbin, 2002).



## INTRODUCCIÓN

El 17 de mayo de 1990 la Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) eliminó la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales. No obstante, según el 12e informe de ILGA<sup>1</sup> en la actualidad más de 70 países en el mundo criminalizan la homosexualidad y condenan los actos sexuales entre personas del mismo sexo con penas de prisión y hasta de muerte. A pesar de la denuncia de los organismos de derechos humanos respecto de la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género se sigue silenciando e invisibilizando estas situaciones en los diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana.

Más allá de las posibilidades que abre la legitimación de un posicionamiento por parte de instituciones como la OMS, en todas partes del mundo la comunidad LGBTIQ+<sup>2</sup> sigue enfrentándose a situaciones de violencia física y simbólica en diversos ámbitos sociales, culturales, educativos, entre otros.

En esta línea, a pesar de los avances que la Argentina ha realizado en propuestas legislativas inclusivas con el objetivo de responder a las necesidades de las minorías sexuales, nos encontramos en la actualidad con prácticas sociales discriminatorias generadas en diferentes campos que siguen reproduciendo un discurso heteronormativo, sexista, androcentrista. En este sentido la institución escolar no ha quedado al margen, siendo una de las organizaciones donde la violencia hacia la comunidad LGBTIQ+ sigue respondiendo a una matriz modernista definida por un modelo normalista, donde todo lo diverso es considerando inadecuado. El normalismo - fuertemente influido por el higienismo- transformó la escuela en un dispositivo que, tomando a su cargo la adaptación a las normas, dio origen a las prácticas discriminatorias más variadas que se observaron a fines del siglo XIX en el ámbito escolar.

El pasado, presente en la memoria escolar, y las demandas actuales, evidenciadas tanto en las transformaciones sociales como en las leyes

---

<sup>1</sup> Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (ILGA): Carroll, A., y Mendos, L. R., Homofobia de Estado 2017: Estudio jurídico mundial sobre la orientación sexual en el derecho: criminalización, protección y reconocimiento (Ginebra: ILGA, mayo de 2017).

<sup>2</sup> Las siglas LGTBIQ+ designan colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero, intersexuales y queers. La suma incluye a los colectivos que no están representados en las letras

nacionales han dejado visibilizar las necesidades de las minorías poniendo en tensión una trama de sentidos y significados que dan cuenta de una variedad de posicionamientos.

En esta línea, la distancia entre las políticas educativas y las prácticas sociales se hace notoria. La sanción de Ley Nacional No 26.150, en el año 2006, permite la creación en el año 2008 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, del Ministerio de Educación de la Nación, con el objetivo de coordinar, implementar y evaluar diferentes acciones sobre la temática de la educación sexual en todo el país. Mediante esta ley, el Estado se responsabiliza de hacer cumplir el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir educación sexual integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente.

En el año 2010, el Programa también se comprometió con la campaña publicitaria por la equidad de género y contra la violencia. Esta iniciativa se articuló con una de las líneas del Programa que promueve la equidad entre varones y mujeres, la educación contra la discriminación, la desnaturalización de los estereotipos de género, y la creación de estrategias de inclusión educativa.

La sanción de la Ley No 26.150 se da en un contexto donde se llevan a cabo diferentes modificaciones en acceso a derechos por parte de las minorías sexuales. La ley No 26.743 de Identidad de Género, la ley No 26.618 de Matrimonio Igualitario, el reconocimiento de derechos de comunidades LGBTIQ+, el avance de organizaciones que luchan contra la violencia machista y la igualdad entre mujeres y varones, abrieron el campo hacia la consideración de nuevas propuestas en géneros y sexualidades que posibiliten la formación de sujetos comprometidos con la realidad actual.

En contraste con las acciones inclusivas, la Argentina se encuentra entre los países con mayor índice de acoso escolar, liderando el ranking en la región. Un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas, y presentado por la ONG "Bullying sin fronteras", ha indicado que cuatro de cada diez estudiantes admiten haber sido víctima de algún tipo de acoso escolar en la República Argentina. Uno de los últimos estudios al respecto sobre conflictividad y violencia en las escuelas secundarias de Buenos Aires realizado por UNICEF y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) afirma que casi el

20% de los adolescentes entrevistados afirma recibir burlas de manera habitual. Por otra parte, estas investigaciones muestran la existencia de estereotipos de género entre el alumnado adolescente y que dicha asimilación es más significativa entre los varones. La interiorización de roles y el consecuente sexismo puede estar en la base del acoso escolar asociado a la orientación sexual. En esta línea “la masculinidad hegemónica se construye como una totalidad invulnerable” (Hernández et al., 2007: 118)

Las escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) continúan manteniendo un discurso sustentado en el binarismo sexual y en la complementariedad de los géneros. Un ejemplo de ello puede verse en el espacio curricular Educación Física, donde los itinerarios formativos están diferenciados según sean varones o mujeres. Los varones pueden inscribirse en ciertas actividades físicas -vóley, básquet, fútbol- mientras que las mujeres pueden acceder a otras tales como expresión corporal, gimnasia rítmica, sin tener opciones.

La presencia de la impronta sexista heteronormativa en el curriculum escolar, y en particular en la enseñanza de la educación física en la Ciudad de Buenos Aires, se ha constatado a su vez en investigaciones llevadas a cabo en otros contextos educativos. Devís, Fuentes y Sparkes (2005) explicitan que “

los estudios sobre la educación física, fundamentalmente los del contexto cultural anglosajón, se han ocupado en resaltar la dimensión oculta o encubierta del currículum en relación con la construcción de diversas identidades, entre ellas las de género y las de sexualidad (2005:73)

Estos ejemplos quedan a su vez manifiestos en diferentes expresiones del curriculum escolar: en los contenidos que aparecen en los libros de texto, en las propuestas de actividades o bien en las actitudes que las/os docentes desarrollan hacia el estudiantado. La orientación sexual (Moreno, 2010) deviene un prejuicio social en las propias prácticas educativas.

En relación con la inequidad de género, las actitudes de las/os docentes hacia el estudiantado dan cuenta de una impronta sexista en ciertos campos disciplinares. Gamboa Araya (2012) señala la presencia de estereotipos de género en la enseñanza de la matemática que inciden en el rendimiento del estudiantado en dicha disciplina. En esta línea, diversas investigaciones (Flores,

2007; Jimeno, 2002) han señalado la relación de inequidad entre hombres y mujeres en relación con la matemática y la responsabilidad que el profesorado tiene en su construcción. En esta perspectiva, los estudios e investigaciones feministas (Harding, 1996; Keller 1991) han puesto de manifiesto el androcentrismo subyacente en el campo de las ciencias exactas.

Desde la Ley de Educación Sexual Integral se ha propuesto un replanteo en el abordaje de los temas relacionados con géneros y sexualidades en los diferentes espacios curriculares en forma transversal, despojando a estos contenidos de una pertenencia disciplinar específica. Históricamente la sexualidad se ha presentado en el contexto escolar según sus fundamentos biológicos, y los contenidos se relacionaban con el desarrollo físico, la reproducción, las infecciones de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos y la prevención de adicciones

Esta tradición escolar en torno a los temas relacionados con sexualidades se hace presente en las prácticas discursivas de las/os docentes. Diferentes investigaciones (Kornblit et al., 2012; Morgade, 2010, 2011, 2016) dan cuenta de las argumentaciones de las/os docentes a la hora de preguntar sobre la implementación de la ley de Educación Sexual integral. En general se pone el acento en la falta de formación, en las dificultades personales para abordar ciertos temas relacionados con sexualidades y géneros, o bien en la necesidad de acotarlos a un área específica como es las ciencias naturales por no considerarlos pertinentes en otras disciplinas. Podemos notar que, en la cotidianeidad de la cultura escolar, se procesan sentidos y significados según las formas masculinas y femeninas denominadas como “adecuadas” y se rechaza el resto de las expresiones mediante diferentes acciones y prácticas escolares que dan cuenta de la violencia simbólica o física.

Según Morgade (2001, 2006) la educación formal ha colaborado en la construcción de un perfil de varón y de mujer. La escuela ha participado al mismo tiempo en la invisibilización de la diversidad sexual y de género. De esta manera, mientras las manifestaciones de gays, lesbianas, bisexuales no sean visibles, las prácticas escolares se encuadran dentro de la “normalidad”, entrando en conflicto cuando no es posible la invisibilización.

Connell (2005) destaca que en la escuela se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, al tiempo que se soslaya o condena la existencia

de masculinidades subversivas como es el caso de la homosexualidad. En la escuela se lleva a cabo una dinámica de ocultamiento y regulación/control. Ejemplo de ello son las reglamentaciones de cómo vestir, cómo arreglarse el cabello, o bien la invisibilización de transgéneros y transexuales. Otras investigaciones (González Mora, 2010; Petracci, 2011) nos permiten establecer diferencias en la asignación de roles de género según la pertinencia socioeconómica.

En la investigación de Pichardo (2012), “Acoso escolar, la otra cara de la discriminación” llevada a cabo en España sobre la discriminación escolar y su paralelismo con las escuelas argentinas, se muestra que ocho de cada diez estudiantes han sido testigos de burlas e insultos relativos a la orientación sexual y la identidad de género. El arquetipo viril, violento, propio del sistema sexo-genérico patriarcal y heteronormativo resulta en muchos casos una fuente de padecimiento, dolor e impotencia.

En el año 2016, en la República Argentina, la “Encuesta Nacional de Clima Escolar “dirigida a jóvenes de la comunidad LGBTIQ+, una iniciativa de la ONG 100% Diversidad y Derechos, ha puesto de manifiesto la necesidad de una mejora en la educación sexual para la diversidad tanto por parte de las/los docentes como de las familias. La encuesta reflejó que las y los estudiantes LGBTIQ+ evitan lugares de la escuela en los que se sienten inseguros, principalmente la clase de educación física, los baños y los vestuarios. Posiblemente, esto se deba a que en estos lugares se insiste con los estereotipos de división binaria de los géneros.

Según Segato (2003), la primera víctima del mandato de masculinidad son los hombres. Por sus acciones deben dar cuenta a los otros de responder a las valoraciones y posicionamientos asumidos por el grupo. Para la autora la violencia de género entre los hombres comienza como intragénero. Un ejemplo claro de la legitimación de la violencia en las instituciones es la presencia de la tortura física y psicológica como parte de los manuales de guerra del ejército.

Las atribuciones de rasgos, a partir de la lectura de los cuerpos sexuados, reproducen el sistema sexo-genérico en los diferentes espacios sociales. Estas atribuciones definen una trama de sentidos y significados con repercusiones en las acciones de los sujetos en los diferentes contextos donde desarrollan sus actividades, funcionando como marcos de referencia excluyentes. Aquello que

no sigue la norma es rechazado, sospechado, escondido, silenciado, reprimido. En el contexto escolar las atribuciones de género son utilizadas por los sujetos como valoraciones para representarse la orientación sexual de otros sujetos, y desde allí categorizar y discriminar.

Podemos visibilizar un alto grado de consenso en ciertas construcciones institucionales respecto de los valores heteronormativos, sexistas, normalistas, dando cuenta de la existencia de Representaciones Sociales (RS)<sup>3</sup> hegemónicas en estos grupos respecto de la diversidad sexual y de género.

Al referirnos a RS hegemónicas hacemos referencia a significados y sentidos que predominan y sobre los cuales pareciera haber un acuerdo masivo, tácito, naturalizado, cristalizado, dejando de lado a otros, subyacentes, que el sistema trata de no visibilizar.

En las investigaciones sobre RS y diversidad sexual en contextos académicos se advierten niveles de homofobia más altos en hombres que en mujeres, como parte de la validación hegemónica de la masculinidad.

El estudio de Cornejo (2017) “Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización” ha podido constatar que las medidas disciplinarias adoptadas por las escuelas chilenas buscaban reprimir y sancionar a los estudiantes LGBTIQ+, teniendo como consecuencia el reforzamiento del acoso escolar con efectos psicoemocionales, sociales y pedagógicos que ocasionaron esa discriminación en las víctimas.

En esta línea, la investigación dirigida por Rolando y Seidmann (2013) “Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media”, en el marco del Programa de Subsidios para Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, ha buscado ampliar el debate de la realidad homosexual en el escenario escolar desde las voces de las/os docentes, al visibilizarlos como sujetos diversos presentes en la escuela, cuyas interacciones inciden en las formas de reconocimiento de las identidades diversas. La investigación permite comprender los elementos normativos y valorativos, constitutivos y constituyentes de las RS que deben ser tomados en cuenta para la implementación de una política pública que garantice el desarrollo de los

---

<sup>3</sup> Durante el desarrollo de la presente Tesis utilizaremos la abreviatura RS en lugar de Representación Social o Representaciones Sociales.

aprendizajes propuestos en el marco de la ley de Educación Sexual Integral, dando cuenta de la centralidad de la genitalidad en los temas relacionados con géneros y sexualidades, visibilizando la naturalización de los discursos biologicistas y moralistas en la formación docente.

En esta línea, podemos notar que los comportamientos discriminatorios están presentes en los diferentes niveles de enseñanza sustentados por valoraciones que tienen su anclaje en las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas en la elaboración y difusión de las RS. En el artículo “Las Representaciones Sociales sobre las personas LGBTIQ en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado”, presentado el año 2016 en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva de la Universidad Santo Tomás de Bogotá (USTA) deja visibilizar que las RS en el contexto universitario en torno a sujetos de la comunidad LGBTIQ+ se manifiestan en las prácticas del profesorado y alumnado por medio de una visión hegemónica heteronormativa.

Entendiendo que, al poner el acento en la educación, lo hacemos tomando en cuenta los diversos contextos de aprendizaje sean estos formales, no formales e informales, los interrogantes que aparecen en el abordaje de nuestra problemática se configuran en torno a la influencia de los diferentes contextos de educación en el desarrollo de las posicionamientos, creencias, concepciones y comportamientos de los actores involucrados. En este proceso, y considerando las múltiples propuestas curriculares de transformación educativa, vemos que existe una gran distancia entre los marcos normativos correspondientes a las decisiones en política educativa, como es el caso de la Ley de Educación Sexual Integral, y el quehacer docente, es decir, las prácticas de las/os docentes en los contextos donde desarrollan su actividad. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿cómo la escuela secundaria ha posibilitado la producción y reproducción de pensamientos hegemónicos?

En la génesis de las prácticas docentes y su desarrollo en el tiempo podemos encontrar trazas de tales pensamientos hegemónicos. Las investigaciones sobre historia de la educación e historia social argentina dan cuenta de la relación entre prácticas políticas, prácticas sociales y prácticas docentes. Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1983) señalan algunos elementos constitutivos y constituyentes de las políticas educativas, en la dictadura cívico-militar Argentina en el período 1976-1983, identificándolos, según Kauffman y

Doval (1997), por su carácter reactivo y autoritario, con una impronta puesta en la militarización del sistema educativo caracterizado por un fuerte acento en las tradiciones normalizadora, academicista y tecnocrática.

Por otro lado, el positivismo tuvo su mayor centro de difusión en la República Argentina en la formación docente y dio origen a una corriente educativa denominada normalismo. Una de las premisas del normalismo residía en la consideración del magisterio como un sacerdocio laico, con una sacralización de la idea de patria y de sus símbolos y el acento puesto en la autoridad. Desde esta perspectiva el acceso a la cultura escolar implicaba por parte de las/os docentes una tarea de moralización y disciplinamiento, referenciando todo su accionar en los modelos predominantes por parte del Estado, estableciendo de esta manera en la educación media, la naturalización del orden simbólico modernista. Encontramos entonces un discurso en la enseñanza relacionado con un orden social y político. Esto, que lo podemos notar en el campo educativo, ha sido semejante en otros campos como, por ejemplo, el de la ciencia médica (Von Stecher, 2017).

Con el advenimiento de los gobiernos democráticos, las políticas educativas argentinas fueron encaminadas según los posicionamientos disciplinares, sociales, económicos y políticos, tanto nacionales como internacionales. Entre los años 2003 y 2015 las políticas sociales y educativas se han orientado hacia la inclusión social, en favor de la diversidad sexual y de la no discriminación mediante acciones diversas en todos los ámbitos: formales, no formales e informales

Ahora bien, si tanto las voces de los organismos nacionales como internacionales se han orientado hacia nuevas configuraciones en torno a géneros y sexualidades ¿A qué voces responden los posicionamientos de las/os docentes de enseñanza secundaria? ¿Cuál es la génesis de las voces que constituyen los posicionamientos docentes relacionados con diversidad sexual y de género? ¿Cuál es el rol de la escuela secundaria en la construcción de RS relacionadas con la diversidad sexual y de género?

En este proceso, las significaciones y sentidos sociales se dejan visibilizar en los posicionamientos de los sujetos, pudiendo identificar las voces que los constituyen. Estas voces definen valoraciones permitiendo que ciertos elementos constitutivos de las prácticas políticas, sociales y escolares cobren



mayor énfasis sobre otros, pudiendo de esta forma establecerse un marco referencial que posibilitaría la identificación de los elementos constitutivos de las RS de las/os docentes respecto de la diversidad sexual y de género en el contexto educativo. Las diferentes acciones sociales dan cuenta de la discriminación que padecen las minorías sexuales en diferentes países y diversos contextos de actividad. Esta problemática no le es ajena a la Argentina y se agudiza en el campo educativo, donde las prácticas sexistas, heteronormativas, higienistas y normalistas de docentes, legitiman tales acciones.

Teniendo en cuenta la problemática antes desarrollada, la presente tesis doctoral se orienta hacia la comprensión de los posicionamientos de las y los docentes de enseñanza media de la ciudad Autónoma de Buenos Aires en torno a la diversidad sexual y de género (DSG)<sup>4</sup>.

Se propone explorar la génesis de las voces que definen los posicionamientos de este colectivo docente orientándonos hacia la comprensión de diferentes variables que permitirían dar cuenta de las dificultades encontradas a la hora de abordar la DSG en los contextos educativos.

La tesis se organiza siguiendo una estructura que parte del planteamiento del problema y la justificación del objeto de estudio; sigue con el desarrollo de la fundamentación teórica que determina nuestra aproximación al objeto de estudio; para continuar con el diseño metodológico que ha permitido la realización de la investigación empírica. Tras el análisis y la interpretación de toda la información recogida, se presentan las conclusiones e interrogantes de la investigación así como las referencias bibliográficas y los anexos donde se adjunta el material que se ha elaborado y utilizado para el relevamiento y análisis de la información.

---

<sup>4</sup> La sigla DSG se utilizará en lugar de Diversidad Sexual y de Género

**PARTE 1**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**  
**CAPÍTULO 1**  
**PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y TRANSFORMACIONES SOCIALES**

**1.1. Saber, poder y sexualidad**

Desde la perspectiva de esta tesis, el abordaje de la construcción de los posicionamientos docentes en torno a la DSG, en las escuelas secundarias de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se sustenta en la consideración de los sentidos y significados presentes en sus prácticas discursivas.

Las trazas del sedimento social y cultural están presentes en las acciones comunicativas que los sujetos llevan a cabo al argumentar una toma de posición. Al respecto, la identificación y comprensión de las voces que constituyen la arqueología del saber nos permite adentrarnos en la sociogénesis de los procesos representacionales, que definen los posicionamientos de las y los docentes.

Quisiéramos por ello retomar algunas consideraciones que creemos valiosas para comprender el sustrato que forma parte de las acciones antes citadas.

En su “Historia de la Sexualidad” Foucault (2002) pone en relación tres ejes centrales: saber, poder y sexualidad. En esta línea, podríamos considerar la construcción de unas subjetividades sociales en el siglo XIX alrededor de ciertos objetos sociales y culturales que posibilitarían la consecución de unas metas relacionadas con la constitución de los Estados Nación modernos en occidente. En particular, la distribución del trabajo, la necesidad de concentrar las energías en la producción económica y en la reproducción social, llevando a la elaboración de un discurso sobre la sexualidad.

La institucionalización de arbitrarios culturales, su naturalización, se ha llevado a cabo mediante la materialización del orden simbólico a través de las prácticas discursivas cotidianas desarrolladas en los diferentes espacios

sociales. A decir de Bourdieu (1997; 2000) es en el orden de las cosas donde se hace presente esa materialización del orden simbólico y, como tal, la presencia del arbitrario cultural mediante un proceso de acción pedagógica.

Durante el siglo XIX la mejor forma de legitimación de la sexualidad ha sido bajo la institución del matrimonio civil heterosexual, monógamo, donde las relaciones sexuales sólo tenían aprobación en ese contexto. La sexualidad era adjudicada a los adultos (los niños no entraban en esta consideración) y en especial para una función: la reproducción. Era necesario distanciar la sexualidad de cualquier otro contexto que no fuera el del matrimonio.

La relación entre poder, saber y sexualidad se ha ido transformando según las diferentes épocas, contextos sociales, culturales, y decisiones gubernamentales.

Podemos notar que en la propuesta de Foucault aparecen por lo menos tres posicionamientos que, desde su origen, han tipificado las acciones sexuales:

- unos argumentos de tipo canónico, relacionados con la génesis, el origen de la vida, las normas de la iglesia católica, entre otras,
- otros de tipo jurídico, donde se ha judicializado a las acciones sexuales, ejemplo de ello es la penalización de la homosexualidad en muchos países del mundo o la prohibición en la ciudad de Buenos Aires (hasta no hace mucho) de que dos hombres estuvieran abrazados.
- un argumento de tipo patologizante, donde las acciones sexuales consideradas sanas, no patológicas, son aquellas que se enmarcan en lo establecido por el orden social, y toda acción que quede por fuera de este marco, es desviada, “anormal”, enferma. Es el caso de la concepción de la homosexualidad durante mucho tiempo como un desvío, una enfermedad. Aún hoy, diferentes colectivos sociales en el mundo siguen proponiendo programas de recuperación de los homosexuales y
- finalmente, una argumentación de tipo biologicista, ligada a la higiene, a la salud física, a las buenas conductas saludables, donde se estigmatiza y se enmarca la sexualidad en relación con criterios biológicos.

Estos diferentes argumentos dan cuenta de valoraciones que los sujetos comparten en las interacciones comunicativas cotidianas en diversos contextos situados de actividad (CSA), dando lugar a sistemas de representaciones a partir de los cuales guían sus acciones. En esta línea, las acciones comunicativas socialmente situadas posibilitan la subjetivación y objetivación de ciertos arbitrarios culturales presentes en las prácticas discursivas.

## **1.2. Discurso y construcción de subjetividades**

La comprensión de las acciones comunicativas como constitutivas de las prácticas discursivas deviene un punto clave para el abordaje de nuestro objeto de estudio.

Los sujetos se relacionan entre sí en un sistema de acciones situadas donde el lenguaje se constituye en el mediador semiótico que posibilita la construcción de una trama intersubjetiva de significados. Desde esta perspectiva, el sujeto interpreta las acciones de los otros sujetos y, desde allí, va co-construyendo su realidad psicosocial. El sujeto se reconoce en el alter y es en el contexto sociocultural mediado por el lenguaje donde se establecen relaciones intersubjetivas.

Vygotsky (1988) caracteriza al signo como un instrumento de mediación en interacciones que llevan a cabo los sujetos y al mismo tiempo como instrumento transformador del propio sujeto que se lo apropia. En esta línea, es el lenguaje como sistema de signos integrante de las prácticas discursivas el que permite la elaboración de constructos que posibilitan la comprensión e interpretación del mundo donde se desarrolla cada sujeto.

Los signos se convierten en herramientas semióticas que posibilitan a los seres humanos vincularse socialmente, comunicarse, regular su comportamiento y el de los demás. Para que un signo pueda ser reconocido y aceptado como tal debe darse una interpretación o atribución de significado por parte del sujeto. Por tanto, la existencia de un signo depende de que un sujeto lo comprenda e interprete. Esta perspectiva nos lleva a la consideración de una génesis cultural y social del significado.

La expresión humana por medio del lenguaje es capaz de objetivarse, es decir, manifestarse en productos de la actividad humana que tanto puede ser

comprendida e interpretada por quien la produce como por otros sujetos que forman parte del mundo en común. El signo, como parte integrante del lenguaje, tiene como característica el servir como indicio de significados subjetivos.

Una particularidad del lenguaje es el “distanciamiento”, es decir la capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad relacionada con el aquí y ahora. El lenguaje tipifica experiencias permitiendo incluirlas en ciertas categorías que cobran sentido y significado para los sujetos que comparten una misma cultura. De esta manera estos significados compartidos pueden trascender el tiempo, y devenir parte de valores, tradiciones, para generaciones futuras, constituyendo – a decir de Jodelet (2007)- el mundo transubjetivo.

El lenguaje nos permite trascender el espacio y el tiempo: podemos referirnos a sucesos del pasado, así como describir espacios desconocidos. El lenguaje es capaz de construir símbolos abstraídos de la experiencia de nuestro día a día, así como recuperar estos símbolos y representarlos como elementos objetivamente reales en la cotidianidad. Desde esta perspectiva el lenguaje es un constituyente esencial en la construcción de un orden simbólico, de arbitrarios culturales, que constituyen la realidad de nuestra vida cotidiana. Esta realidad se coconstruye en una dinámica donde el pasado tensiona y dialoga con el presente dando lugar a una diversidad de acciones.

El lenguaje, en tanto instrumento de mediación, nos posibilita la interacción con esta realidad, por un lado, porque nos permite aprehenderla y por otro porque nos permite dar respuestas a los otros que forman parte de esa vida cotidiana, mediante una variedad de intercambios subjetivos dinámicos, que forman parte de las acciones comunicativas relacionadas con los diferentes espacios sociales.

Este proceso intersubjetivo es una coconstrucción que implica la existencia de un alter que, en un entramado de acciones comunicativas, permite la significación del mundo en los diferentes momentos de la vida, en diferentes contextos y situaciones.

Valores, creencias, tradiciones, reglas de juego, normas, roles, en definitiva, objetos culturales y sociales, son apropiados por los sujetos en las diferentes interacciones socioculturalmente situadas, donde el mundo interpsicológico permite la construcción del mundo intrapsicológico.

En la teoría sociocultural el concepto de intersubjetividad se ha relacionado con la ley genética general del desarrollo cultural de Vygotsky, de acuerdo con la cual el desarrollo de procesos mentales ocurre como un resultado de la relación inherente entre los planos interpsicológico e intrapsicológico (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1985). La intersubjetividad es considerada un proceso central en el desarrollo humano, que no puede ser estudiada aislada del contexto y actividad cultural.

Aprehendemos a las/os otras/os mediante esquemas “tipificadores”<sup>5</sup> (Berger y Luckmann, 1968). De esta manera frente al alter una serie de signos definen un esquema representacional que tipifica a esa/e alguien, que la/o sitúa como “español”, “argentino”, “hombre”, “mujer”, “travesti”, “gay”. Podríamos decir que en ese esquema representacional constitutivo y constituyente de las prácticas discursivas, en ese esquema “tipificador” donde se condensan unas propiedades y cualidades del sujeto, realizamos una interpretación en función de unos signos que permiten ubicar al alter. Estos esquemas “tipificadores” son recíprocos, llevando a cabo actos de significados “típicos”, es decir, actos de significados que están tipificados por ambos sujetos. Ahora bien, estos actos de significados adquieren en el devenir social un carácter objetivado al ser compartidos por un colectivo social. De esa manera un sujeto “identifica” al alter tipificándolo, pero al mismo tiempo las acciones que surgen de estos actos “típicos” permiten la construcción de situaciones tipificadas, donde unas acciones comunicativas constituyen el núcleo central que identifica a eventos, situaciones, hechos de la vida cotidiana.

En este proceso de tipificación en/de la vida cotidiana, el alter puede ocupar diferentes posiciones, adquiere diferentes grados de significación, de referencialidad, según los sentidos y significados compartidos. Según el grado de significación de este alter, se irá conformando un sistema de jerarquización que define a su vez zonas familiares y zonas alejadas de significados. Según Mead (1934), la afectividad cobraría un rol fundamental en este proceso de identificación que se lleva a cabo desde la más temprana infancia.

Ahora bien, el lenguaje como instrumento de mediación es portador de tradiciones, historias de vida, valores, creencias, experiencias, presentes en las

---

<sup>5</sup> Para los sociólogos P. Berger y T. Luckmann los sujetos nos desarrollamos en la vida cotidiana a través de esquemas tipificadores (acumulación de significados y experiencias a través de la interacción social)

voces transmitidas y compartidas de generación en generación, de familia en familia, de sujeto en sujeto. En la trama de significados que los sujetos coconstruyen en sus interacciones cotidianas están presentes estas voces.

Como lo expresa Bajtin (1992), todo discurso refleja y refracta las interrelaciones sociales estables de los hablantes. La comprensión del material de un enunciado sólo es posible por medio de otros signos ideológicos.

En el territorio interindividual de significación y valoración, el signo aparece como una capacidad neutral de acumulación de los procesos sociales y es allí donde se convierte en signo social: "la palabra acompaña, como un ingrediente necesario, a toda la creación ideológica en general" (Bajtin, ibidem: 39). La vida discursiva no existe sin la palabra del alter, "la palabra ajena". Todo enunciado está constituido por las múltiples voces en conflicto.

En la línea del enfoque dialógico, en el análisis de los fenómenos psicosociales, podemos considerar a su vez los aportes de Sampson (1993), Shotter (1999) y Wertsch (1985, 1999).

Centrándose en la tensión entre sujeto y procesos de mediación, Wertsch (1999) define a la acción mediada y situada como un elemento prioritario a la hora de analizar los procesos de construcción del conocimiento en la vida cotidiana. Para el autor "la acción mediada se caracteriza por una tensión irreductible entre el agente y los modos de mediación" (Ibidem: 50) Esta hace referencia a un sujeto o sujetos operando con instrumentos de mediación. En este punto, el concepto de apropiación desarrollado por Wertsch juega un rol preponderante al establecer la relación entre acción pedagógica, intersubjetividad y dialogicidad.

El concepto de apropiación, que tiene su génesis en los escritos de Bajtin (1981), es entendido como el proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio. Para Bajtin "el lenguaje, para la conciencia individual, yace en la frontera entre uno mismo y el otro"(1981: 93). Al pedir prestadas las palabras de otros, Bajtin ve a esas palabras como algo sólo "parcialmente ajeno" (1981: 293) y, por lo tanto, sólo parcialmente del sujeto hablante. El sujeto involucrado cobra un rol activo al imprimir con su propia intención, con su propio acento, el desarrollo del discurso. Los sujetos tienen en su poder una gama de posibilidades en la forma de apropiarse de esas palabras que se extiende desde su aceptación hasta su rechazo.

Considerando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, podríamos decir entonces que el proceso de apropiación se lleva a cabo en una zona próxima de significados y sentidos que pueden ser compartidos y (re)-significados por ambos hablantes; resignificación que pone en juego conocimientos cotidianos previos de ambos sujetos.

Desde una perspectiva sociocultural, el proceso de construcción de los posicionamientos de los sujetos, como resultado del conocimiento coconstruido en la vida cotidiana, se lleva a cabo mediante un proceso de acción pedagógica que se realiza con la ayuda de otras personas.

Podríamos así considerar a los diferentes contextos de socialización donde se construye y difunde el conocimiento como una comunidad de prácticas en la que se desarrollan diferentes actividades. La acción pedagógica se lleva a cabo a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995). Esta ayuda será posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hará factible la comunicación y la comprensión (Cubero y Luque, 2001).

No obstante el carácter consensual de la acción educativa desarrollada, ninguna negociación está exenta de acuerdos y tensiones, divergencias, y convergencias, diferentes posicionamientos donde la dialéctica permite a su vez la construcción de un entramado donde la heterogeneidad es una variable para tener en cuenta. Los diferentes posicionamientos de los sujetos se hacen presentes en la trama argumentativa que, como una historia constituida por diferentes voces, configura la realidad psicosocial de los sujetos. Esta realidad psicosocial se constituye en un marco referencial que orienta las acciones en la vida cotidiana. Ahora bien, esta realidad no es neutral: cada sujeto va ocupando diferentes posiciones en su espacio social y lo hace desde valoraciones, tradiciones, creencias, representaciones sociales, donde poder, saber y sexualidad forman parte de la trama.

Según Rogoff (1997) la apropiación implica un desarrollo continuo, en tanto que los sujetos participan en los acontecimientos basándose en su implicación en los sucesos previamente realizados. Los procesos personales, interpersonales y culturales se constituyen mutuamente y conforman realidades en transformación en el seno de la actividad sociocultural.



Las acciones comunicativas mediadas y situadas, presentes en los procesos dialógicos e intersubjetivos, toman una doble función: constitutiva y constituyente. Al tiempo que van constituyendo el tejido social y cultural, constituyen la realidad de los sujetos. Es mediante el estudio del tejido social y cultural que podemos llegar a la génesis de dichas acciones, y como tal a la comprensión e interpretación de aquellas.

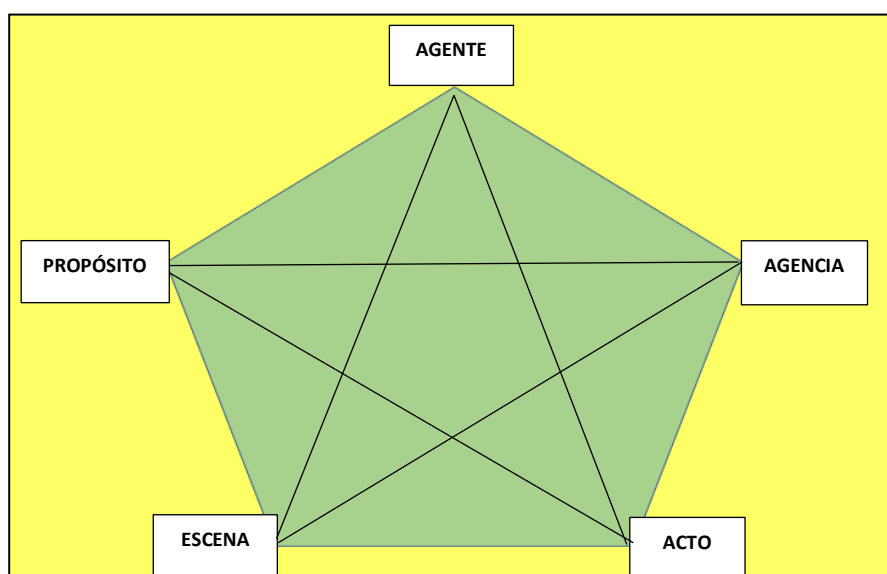
Las prácticas sociales están constituidas por sistemas de valoraciones, creencias e ideologías. Constituyen sistemas semióticos referenciales que orientan nuestras acciones en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, en las diferentes acciones comunicativas, entra en juego la existencia de arbitrarios culturales que son transmitidos entre los sujetos mediante un proceso de acción pedagógica en los diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Nuestra perspectiva sobre la construcción del conocimiento en los espacios sociales nos permite comprenderlo como resultado de tensión y diálogo, en el que diferentes sujetos elaboran argumentos que constituyen sus posicionamientos en situaciones de interacción social. Mientras que, desde el punto de vista espacial, el yo (*self*) está inmerso en un proceso de posicionamiento en una sociedad globalizada, desde un punto de vista temporal el yo es parte de un proceso de posicionamiento y reposicionamiento de la historia colectiva y el desarrollo personal. En esta línea la construcción del conocimiento en la vida cotidiana debe ser considerada como un proceso interactivo y en situación. Se tiene en cuenta la actividad de los sujetos, de los grupos y la interacción mutua con los instrumentos de mediación, considerando el ajuste y la acomodación de los procesos psicosociales a las situaciones, a las interacciones sociales.

La dominación y/o apropiación de instrumentos semióticos de mediación se realiza desde el momento mismo en que entramos en interacción con el mundo. Aprendemos a hablar, a caminar, a interactuar, mediante procesos que, aunque puedan estar orientados por otros sujetos, tienen la característica de no ser programados y secuenciados intencionalmente. La mayor parte de los aprendizajes para desenvolvernos en la vida se llevan a cabo en contextos informales. No obstante ello, los contextos formales de socialización, por su especificidad, definen marcas profundas en la vida de los sujetos.

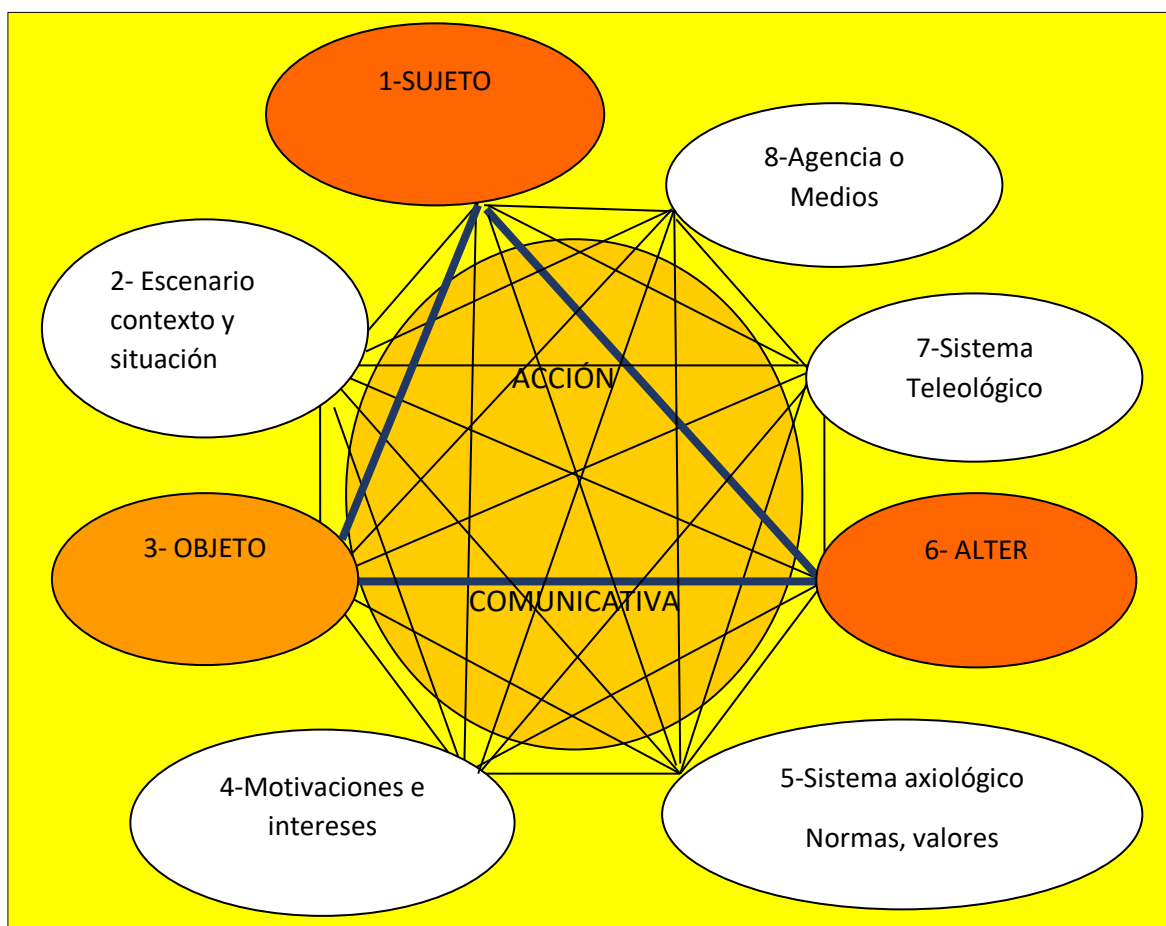
La institucionalización de un arbitrario cultural alrededor de un objeto social, y su posterior legitimación en un grupo social, estaría en relación con la posición que ocupan los agentes (sujeto, institución, Estado, entre otros) implicados en la situación. En esta línea, cultura y poder están íntimamente unidas, aunque las separemos analíticamente, y se sostienen la una a la otra. La estructura de creencias y significados colectivos se apoya y se propaga mediante la estructura de poder y ésta encuentra en la cultura una fuente necesaria de institucionalización, legitimación y resignificación. Estas estructuras facilitan la coconstrucción de arbitrarios culturales que se configuran a partir de procesos formales, no formales e informales de aprendizaje entre los miembros de los diferentes grupos sociales, de los cuales emerge un conocimiento social en torno a diferentes objetos culturales.

En este punto es importante establecer la relación entre prácticas discursivas, acciones comunicativas y construcción del conocimiento social, en diferentes contextos de actividad. Esta relación nos remite a la pregunta de Burke: ¿Qué es lo que está implicado en las acciones comunicativas humanas? En su “Gramática de los motivos” (1969), el autor propone un modelo donde se establece una sinergia entre cinco vectores (véase figura 1): el **Acto**, definido por hechos concretos que han tenido lugar; la **Escena**, la situación donde aquél ocurre; el **Agente**, es decir la persona que realiza el acto; la **Agencia**, constituida por los medios de que se ha valido el agente para actuar y, finalmente, el **Propósito** con el que ha actuado.



**FIGURA 1: PENTADA DE BURKE. Diseño propio.**

Este modelo se plantea tomando como base que ninguna acción humana es *per se*, sino que sucede en virtud de condiciones históricas, particulares y cambiantes. En esta línea las acciones llevadas a cabo por los sujetos no se realizan en el vacío, sino que configuran un sistema mediante el cual las personas operan en sus contextos socialmente situados y mediados, orientadas hacia ciertos objetivos, desarrollando su capacidad potencial de coconstrucción, reconstrucción o reproducción de las prácticas en las actividades en que participan. Desde esta perspectiva nos permitimos extender el modelo pentádico de Burke a un octógono (véase Figura 2), conformado por los siguientes elementos: sujeto, escenario o contexto, acto o situación, motivaciones e intereses, normas y valores, alter, finalidades, agencia o recursos



**FIGURA 2: OCTÓGONO ACCIONES COMUNICATIVAS.<sup>6</sup>**

Las acciones llevadas a cabo por el sujeto están socioculturalmente situadas y mediadas, es decir, que son propias de las actividades que realiza el

<sup>6</sup> Octógono de Acciones Comunicativas. Presentado en 25th Summer School on Social Representations and Communication, Roma, Italia. 2019. Autoría propia.

sujeto en cada uno de los contextos situados de actividad (CSA) donde se desarrolla. Estas acciones configuran un sistema mediante el cual los sujetos (actores) operan en sus contextos (escenarios) socialmente situados y mediados, orientados hacia ciertos objetivos, desarrollando su capacidad potencial de coconstrucción, reconstrucción o reproducción de las prácticas que definen las actividades en que participan

Podemos notar que el octógono (Véase Figura 2) incluye la relación Objeto-Sujeto-Alter planteada por Marková (2016) en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) vinculando a todos los elementos en un proceso dialógico.

Para la autora, los enfoques dialógicos presuponen algunos tipos de interdependencias entre el Ego y Alter y una multiplicidad de posiciones que pueden tomar uno con respecto al otro, en manifestaciones concretas. Al respecto, Hermans (2001), desde la Teoría del *Self* Dialógico, analiza este fenómeno en términos de "voces colectivas en el yo". Marková (2003) presupone que la relación dialógica del Ego-Alter es de naturaleza ontológica. Esto significa que, en y a través de la comunicación, el Ego-Alter se (co)-constituyen intersubjetivamente: uno no existe sin el otro. También para Benveniste (1971) la interdependencia Ego-Alter en el lenguaje se da ontológicamente. Sus subjetividades se enriquecen en y a través de su interdependencia. Dado que la comunicación nunca es una transmisión de información "neutral", la comprensión y el reconocimiento del Ego y Alter son críticos y evaluativos. Sus pensamientos son comunicables "en y a través del lenguaje" (para usar la expresión de Benveniste, 1971) e igualmente, el diálogo está conformado por los conceptos e ideas de las/los participantes

Las afirmaciones anteriores se orientan hacia la naturaleza multifacética del pensamiento y el diálogo humano. En esta línea desde la TRS, Moscovici (1961/1979) -al referirse a diferentes formas de pensar en un encuentro social- usa el término "pensamiento polifásico" y Bajtin (1979; 1982), discutiendo la naturaleza multifacética del diálogo, introduce el término "heteroglosia", considerando que la naturaleza del diálogo se expresa en múltiples formas.

La relación Ego-Alter-Objeto se da en forma interdependiente con los entornos sociales, históricos y culturales y ese pensamiento es comunicable en y a través del lenguaje.

Retomando el octógono (Véase Figura 2), podemos notar que en la interrelación entre las diferentes variables (aristas) se lleva a cabo una construcción conjunta o social del conocimiento. El conocimiento es generado comunicativamente en la relación Ego-Alter-objeto.

El diálogo se lleva a cabo en contextos específicos, espacio temporalmente situados, en los que los hablantes realizan actividades comunicativas diferentes y múltiples, ocupando posiciones diversas. Los sujetos son centros de acción que tienen intereses, motivaciones, deseos, propósitos y disponen de unos recursos,

La unidad que subyace a la epistemología de las RS comprende al yo (*self*) y a el/los Otro/s (o el Ego-Alter) en relación con Objetos del conocimiento social. Los "Otros" pueden ser otros humanos o creaciones humanas, tales como instituciones, tradiciones establecidas histórica y culturalmente, morales y costumbres

Moscovici utilizó la noción de intersubjetividad al referirse a la interacción e interdependencias entre objeto-sujeto-alter. Según el autor la base de la psicología social está en esta mediación terciaria.

Según Jodelet (1989) la RS es la reconstrucción de un objeto social al presentar rasgos de creatividad e involucrar tanto una interpretación de las situaciones como una expresión del sujeto. Para la autora, las RS pueden definirse como "una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social" (Jodelet, 1984:364). Desde su perspectiva, lo social se puede interpretar de varias maneras:

- 1- por el contexto donde se sitúan las personas y grupos
- 2- por la comunicación que se establece entre ellas
- 3- por las formas de aprehensión de la realidad que les brinda su bagaje cultural
- 4- por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas

En esta línea, podemos notar que, en el sistema antes propuesto, el cambio de una de las variables implica la reubicación de las restantes.

En tal caso podríamos decir que las voces que forman parte de los enunciados presentes en las acciones comunicativas van haciendo posible la

representación de la realidad social. Voces que pueden ser opuestas, contradictorias, o bien semejantes, pero, como en una paleta de colores y formas, se entrelazan, se mezclan, se diferencian, se emparentan, haciendo que diferentes representaciones puedan originarse en torno a diversos objetos sociales y culturales.

Ahora bien, esto nos permite tomar en cuenta a las acciones comunicativas, a las relaciones intersubjetivas, como constituyentes de las prácticas educativas, y como tal de la construcción de saberes en torno a ciertos objetos sociales y culturales. Nos permite remitirnos al carácter performativo de estas acciones, dialogando entonces con la TRS. Y al referirnos a ello lo podemos hacer considerando estas acciones pedagógicas como “actuaciones sociales” considerando a su vez la cualidad performativa de las acciones comunicativas desde la perspectiva de Butler (2007). Según la autora citada, la performatividad no es el acto de un sujeto aislado, sino que se trata del poder del discurso cuando se hace hábito en un colectivo social para entonces producir los fenómenos que nos regulan y que se nos imponen de modo tal que en esta dinámica la construcción de géneros y sexualidades no constituye un acto único ni un proceso iniciado por un sujeto, sino que estamos ante procesos que se realizan en el tiempo respondiendo a las singularidades socioculturales.

Como es un proceso de coconstrucción siempre se encuentran los espacios para la divergencia, zonas más permeables e inestables de la constitución hegemónica que permite el acceso de otras voces. En *Excitable Speech. A politics of the Performative* (1997) Butler analiza la forma en que el lenguaje en su dimensión performativa (acto que produce efectos) juega un papel central en la constitución de los sujetos y la producción de identidades, y podríamos agregar entonces en la elaboración y difusión de RS. El lenguaje y la performatividad están implicados en la reproducción tanto como en la subversión de las relaciones de poder. Butler señala que considerar al género como una forma de hacer, una actividad performada (en parte involuntaria) no implica tampoco que sea automática o mecánica, es una práctica de improvisación donde se necesita de un/a alter para llevarlo a cabo.

### 1.3. La legitimidad de las voces en la construcción de subjetividades

La perspectiva de Bajtin -desde la multiplicidad de voces presente en el discurso- cobra un rol preponderante en la comprensión de los posicionamientos que devienen de las relaciones intersubjetivas de los sujetos implicados en nuestra investigación. Como hemos explicitado, las acciones comunicativas interpersonales, espaciotemporalmente situadas, definen configuraciones en torno a diversos objetos sociales y culturales. Estas acciones se constituyen en un entramado de sentidos y significados que tienen su génesis en las voces que forman parte de los diferentes enunciados. Este sistema discursivo permite la elaboración de posicionamientos dinámicos que los sujetos adoptan en torno a los objetos de conocimiento social.

Según Bajtin (1986) el discurso no refleja la realidad, sino que se alimenta de diferentes conceptos que forman parte de esa realidad, y de esa forma elabora e interpreta a esa realidad.

El concepto de “posicionamiento discursivo” pone el acento en las tomas de posición que las personas adoptan en relación con el discurso en los contextos situados donde desarrollan sus intercambios comunicativos. Cuando los sujetos llevan a cabo intercambios comunicativos, por medio de sus enunciados se posicionan a sí mismos en relación con unas/os alter que forman parte de la trama discursiva en un momento determinado y bajo ciertas condiciones contextuales. Cada enunciado ofrece a las/os otros (explícita o implícitamente) posiciones desde las cuales responder, en función de una multiplicidad de voces que constituye un yo narrador (*self*)

Por un lado, estará presente nuestra experiencia personal, aquello que se relaciona directamente con nuestra historia de vida. Pero, por otro, esta historia dialoga con otras historias. algunas de las cuales no he conocido, ya que me anteceden, pero aun así me constituyen por formar parte del sedimento social presente en los diferentes instrumentos de mediación sociocultural, ya que no hay un solo nosotros, sino diferentes y variados, no excluyentes, que a su vez dialogan y constituyen mi identidad personal: nosotros los argentinos, nosotros los docentes, nosotros los gays.

A su vez la identidad distingue nuestro colectivo de otros, así como la identidad individual distingue a nuestra individualidad de otras. La identidad

colectiva es a la vez común y diferente, según el contexto. Por ejemplo, "nosotros los docentes" se opone a los "no docentes".

El nosotros es móvil y contextual. Son muchas las identidades colectivas y algunas incluyen a otras. En ciertos contextos culturales se da mayor relevancia a algunos "nosotros", por lo cual cualquier otra característica queda relegada a un segundo plano. Tal es el caso de las culturas racistas, etnocéntricas o sexistas. Así, la imagen de "ellos" (ellos los gays) puede implicar prejuicios y segregación, lo que revela un conflicto de identidad en quienes han creado el "ellos". Lo que el "nosotros" no logra asimilar, lo proyecta hacia un "ellos" reprimido y negado en el interior del propio grupo.

La identidad logra su objetivación como una historia de vida (Bruner, 1990) mediante los enunciados espaciotemporalmente situados, donde se integran contextos, escenas, actores, objetivos, recursos, normas, valoraciones (ver Figura 2 previa).

Reconstruimos el pasado y anticipamos el futuro en términos narrativos que nos permiten conferir intencionalidad, integrar los sucesos y dotar de unidad y propósito nuestras vidas (Bruner, 2001). Este sentido de la identidad le confiere la propiedad de estar culturalmente mediada y distribuida. Los sujetos se van apropiando de los relatos, historias, cuentos y narraciones en un proceso dialéctico de interacción y tensión entre sujeto e instrumento de mediación en contextos situados de actividad.

La consideración de la identidad desde una perspectiva dialógica nos lleva a su vez a tomar en cuenta, según Bajtin, que todo enunciado es una orientación valorativa y que cada uno de sus elementos (entonación, palabras) no sólo tiene un significado, sino que tiene un valor. El autor pone especial énfasis en el enunciado considerándolo una unidad de comunicación inherentemente vinculada con la de voz, la conciencia hablante. El enunciado sólo puede existir si se expresa desde un punto de vista (una voz) y se dirige siempre a otro que puede no estar físicamente presente en aquel momento, pero cuya voz entra en diálogo.

La voz de un hablante se deja visibilizar en contacto con otras voces. Cuando los sujetos "hablan" no sólo se posicionan a sí mismos a lo largo de la conversación en relación con otros sujetos, sino también en relación con los enunciados de otras conversaciones (Bajtin, 1986). Cada enunciado ofrece a los



otros (explícita o implícitamente) posiciones desde las cuales responder. El proceso dialógico sociohistórico-cultural en el que están incluidos genera juicios de valor. La valoración pesa sobre el significado, pues determina que un significado particular ingrese en la esfera inmediata de los hablantes y en la del grupo social al que pertenece, al punto de que todo cambio de significado es una revaloración, una transposición de una palabra particular de un contexto valorativo a otro (Voloshinov, 1976). Esas valoraciones sociohistórico-culturales sustentan criterios morales y afectivos de carácter favorable o desfavorable. Los actos de identificación, que permiten la construcción de la identidad (de género, sexual, profesional, entre otras), se ubican a su vez en torno al núcleo representacional que condensa las propiedades esenciales de la categoría.

Cuando alguien expresa una opinión respecto de algo o de alguien hay un posicionamiento inicial que se da en un proceso de diálogo con un núcleo de sentidos y significados, de valoraciones, que permite representar a ese algo o a ese alguien. Esta relación con la cualidad identitaria del núcleo representacional podemos encontrarla cuando alguien se inserta en un campo nuevo de actividad. No necesariamente todas las características de un campo están presentes en esta condición que surge de una cualidad identitaria de ese núcleo representacional. Cuando alguien dice: "soy gay", "nosotros los gays", ¿a qué hace referencia? En tal caso hay una cualidad identitaria y está relacionada con la elección de una orientación sexual. Habrá en esta categoría una cantidad de opciones, pero no necesariamente todos los que dicen pertenecer a este colectivo comparten esas particularidades. De allí diferentes categorizaciones establecidas en el colectivo gay según diversas valoraciones: osos, cazadores, chubbies, tuinks, entre otros.

Cuando un sujeto debe opinar respecto de un tema, hay una serie de variables que entran en juego dialéctica y dialógicamente, ya que toda interacción implica posicionamientos e intencionalidades de los hablantes.

Teniendo en cuenta el objeto de representación, el sujeto realiza inferencias del tema a opinar. La relación entre sujeto, alter y objeto en la TRS se da en primera instancia en relación con una cualidad identitaria del núcleo representacional, es decir, al preguntarle su opinión sobre la diversidad sexual y de género habrá un núcleo de significaciones que permita definir una

representación sobre el tema y, como tal, la posibilidad de poner en palabras aquello que es representado mediante la enunciación de una posición. Podríamos preguntarnos entonces. ¿En qué trama de significados se anclan estos actos enunciativos? ¿Qué voces están presentes en tales significados? ¿Cuál es la génesis de estas voces? ¿En qué momento del discurso aparecen estas voces?

Bajtin se refiere al yo (*self*) en términos de una novela polifónica, en la cual hay múltiples voces que interactúan dialógicamente, y a la vez tienen su voz interna. En su teoría prioriza la discontinuidad, en la que existe la multiplicidad de voces y no hay predominancia de una, sino por el contrario estas pueden relacionarse entre ellas, por lo tanto, no hay un yo centralizado, sino que el centro está en la multiplicidad de “personajes”.

En esta línea, podemos considerar que el concepto de posicionamiento nos permite entrelazar las diferentes voces que forman parte de los relatos. Nos permite comprender el desarrollo de un/os sentido/s del yo en relación con un discurso particular, constituyendo un marco conceptual y metodológico pertinente para estudiar la construcción y reconstrucción de sentidos y significados en las acciones comunicativas. En primer lugar, porque considera que toda interacción es discursiva o narrativa; y, en segundo lugar, porque entiende que ésta es un fenómeno cambiante, dinámico, y con gran influencia contextual.

Desde esta perspectiva, debemos tener en cuenta que la forma de acceso a los significados y sentidos es por medio del enunciado. En dicho enunciado se entrelazan valoraciones que se tienen respecto de algo o alguien. Su validez no se fundamenta en el grado de conocimiento sobre el tema sino en la participación como miembro del grupo social, de un determinado colectivo.

Se puede considerar que dos son los ejes que articulan las propuestas dialógicas en torno al posicionamiento. Por una parte, las personas en interacción; y, por otra, las narraciones que éstas construyen en esa dinámica. Tales ejes dan coherencia y sentido al posicionamiento, entendido como la construcción de narraciones que configuran la acción comunicativa de una persona como inteligible para ella misma y para las/os demás, y en la que los miembros que participan en la narración tienen una serie de ubicaciones

(posiciones) específicas. Se trata, por tanto, de cómo se sitúa una/o misma/o ante una situación específica.

### **1.3.1. Dialogicidad y posicionamientos**

Tal como se ha desarrollado en el punto 1.3, la noción de posicionamiento desarrollada en esta tesis tiene su génesis en la perspectiva dialógica de Bajtin nutriéndose de los aportes de teoría sociohistórica, la psicología social, la psicología discursiva, la sociología, entre otros campos.

La concepción de un yo narrador ha estado presente a su vez en los trabajos de Schafer (1976) y Spence (1987), y en los estudios sobre identidad de Gergen (1991, 1994) y Bruner (1990) a partir de la narrativa, que confieren un rol preponderante a las acciones comunicativas en la comprensión e interpretación del yo (*self*).

La perspectiva narrativa en la psicología considera el enfoque de un yo posicionado como relator que va construyendo su discurso trazando líneas argumentales, integrándolas con acontecimientos sociales y personales, en el seno de relaciones diversas y múltiples. Uno de los puntos centrales de la narrativa es la consideración de la experiencia tal cual es vivida e interpretada por los sujetos.

Conjugando la perspectiva de James y de Bajtin, ambos pertenecientes a diferentes campos (psicología y lingüística), Hermans (2001) propone una teoría del posicionamiento personal y cultural del yo dialógico (*Dialogical Self Theory*). Según el autor, considerando situaciones diversas, el yo cambia de posiciones, expresando diferentes "voces colectivas" y utilizando diferentes "lenguajes sociales". Desde esta perspectiva se supone una multiplicidad descentralizada de posiciones del yo en el discurso desarrollado en las acciones comunicativas. El yo se mueve en un espacio imaginario de una a otra posición, creando una dinámica entre (auto) negociaciones y (auto) contradicciones, que está íntimamente entrelazada como la trama de una historia, espaciotemporalmente situada, dando lugar a la creación y transformación de una diversidad de significados en la vida cotidiana. Desde su perspectiva, en el relato " las voces coexisten individualmente y se entrelazan con las voces colectivas "(Hermans, 2001: 266).

Para el autor, el concepto de *self* dialógico se define en la interacción e integración entre el sujeto y la cultura, distanciándose de esta manera de una concepción del yo como individualizada, y de la cultura como abstracta y cosificada. El yo dialógico es social en el sentido de que el alter ocupa un lugar en la multiplicidad de voces que constituyen el yo. En la definición del *self* plantea la diferenciación entre el *I* y el *Me*, el primero se caracteriza por su continuidad, por el sentido de voluntad, en cuanto a la apropiación y rechazo de pensamientos frente a las experiencias vividas y por tener un sentido de identidad; por ser diferente o único, lo que le da individualidad al sujeto. Por otro lado, el *Me* está compuesto por “los elementos empíricos considerados pertenecientes al sí mismo” (Hermans, 2001:244), es decir, está conformado por todas las experiencias, vivencias, acontecimientos, que el sujeto define como “suyas”, en este sentido el ambiente se vuelve parte del *Me*. El *I* deviene un principio unificador que organiza los diferentes aspectos del *Me*, como partes de un flujo continuo de consciencia (Hermans, *Ibid.*). El *self* es para Hermans “una multiplicidad dinámica de posiciones del yo relativamente autónomas en un paisaje imaginario” (1992:28).

Si se explora el pasado de un sujeto y la red de actuaciones en las que se ha desarrollado y en las que ha actuado, se hallará el origen de las voces que aparecen en sus discursos, que responden a los diferentes contextos de socialización.

Desde esta perspectiva existen múltiples voces, o *selves*, que van unidas por el *I*; por este motivo, siempre se puede distinguir una voz dominante. Para Hermans, el *I*, se puede mover de posición y fluctuar dependiendo de la situación. Este movimiento puede ser incluso opuesto y resalta que tanto las voces como las posiciones pueden interactuar de manera dialógica, así como lo harían diferentes personajes en una obra teatral.

El *self* dialógico se basa en la suposición que muchas posiciones del *I* pueden ser ocupadas por un mismo sujeto, y siempre hay una relación con el espacio y el tiempo, es decir, el *self* está vinculado a las situaciones y al contexto. En este sentido las diversas posiciones van definiendo una configuración del *self* en un sistema de múltiples interacciones con un Alter en relación con diferentes Objetos de conocimiento social.

Ahora bien, mientras que la Teoría del *Self* Dialógico enfatiza los significados apropiados por los sujetos, la Teoría del Posicionamiento (Davies y Harré, 1990; Harré 2012) nos permite, desde el construccionismo discursivo, adentrarnos en las tensiones y diferencias de los sujetos en relación con su grupo de pertenencia y con otros grupos o espacios sociales. Esta teoría basa su perspectiva teniendo en cuenta el concepto de “posicionamiento subjetivo” de Foucault.

Desde esta visión, el posicionamiento es entendido como la construcción discursiva de historias personales que hacen que las acciones comunicativas sean parte de un proceso de coconstrucción en el cual los sujetos toman ubicaciones específicas en los actos discursivos (Harré & van Langenhove, 1991). Posicionarse en un evento discursivo implica por parte del hablante seleccionar posibilidades de acuerdo con el contexto, la situación, las/os participantes, entre otras variables.

Para Harré (2012), la posición que un sujeto ocupa en un episodio vital está determinada en parte por la historia que se establece en el episodio que se desenvuelve. En esta línea, los fenómenos de interés psicosocial no deben abstraerse de los episodios de la vida real de tal forma que no se pierda el significado original. Por lo cual un punto indispensable para tener en cuenta es la población, los sujetos de análisis, como agentes activos, responsables de sus actos, (co)-constructores de conocimiento, que llevan a cabo acciones comunicativas según las particularidades del contexto donde se desarrollan.

Desde esta conceptualización el alter se configura como alguien respecto del cual nos posicionamos y construimos nuestra identidad como contra-distinción. El concepto de posicionamiento de Harré permite entender cómo se establecen zonas de significados compartidas o no, sea formando parte del grupo de pertenencia o de no pertenencia. De esta forma, y siguiendo la distinción entre apropiación y dominación establecida por Wertsch, un sujeto puede no apropiarse de ciertos significados en un grupo social pero sí dominarlos, es decir, no compartir la posición, pero conocerla y respetarla.

Como herramienta teórica, por tanto, la noción de posicionamiento pone el acento en los vínculos entre el discurso que forma parte de la realidad social y los intercambios particulares en los que se construyen los significados. Esta noción permite visibilizar las influencias culturales en el discurso en el aquí y

ahora, así como el modo en el que los sujetos se adhieren o rechazan los discursos dominantes a lo largo de los intercambios conversacionales.

Según Davies y Harré, “el posicionamiento es por mucho un fenómeno conversacional (...) Consideramos a la conversación como una forma de interacción social generadora de productos sociales” (2007: 243).

El posicionamiento se coconstruye en un espacio de interacciones definido por acciones comunicativas entre Alter-Ego en torno a diferentes objetos relacionados con la vida social, política, cultural, entre otras. En este espacio mediado semióticamente se elaboran sentidos y significados socialmente compartidos, que permiten la construcción dinámica y situada de representaciones en torno al objeto de conversación.

A decir de los autores:

Al desarrollar nuestra visión de posicionamiento propondremos una interrelación productiva entre posición y fuerza ilocucionaria. Se mostrará que el significado social de lo dicho depende del posicionamiento de los interlocutores, lo cual es en sí mismo un producto de la fuerza social de una acción de conversación que se tiene (...) el discurso es un proceso público polifacético a través del cual los significados se obtienen progresiva y dinámicamente (Ibid.: 244).

La noción de posicionamiento implica, por un lado, el proceso de interacción en el acto discursivo y, por otra parte, la representación que surge de ese proceso dinámico espaciotemporalmente situado. La representación se configura como una coconstrucción procesual situada, donde convergen valoraciones, creencias, conceptualizaciones, entre otras. Vale decir que en la noción de posicionamiento se van a integrar diferentes dimensiones en la construcción de saberes: personales, interpersonales y sociales. Según Foucault (2005)

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, que de esta forma encuentra especificado un dominio constituido por objetos que podrán o no adquirir un estatuto científico (...) Un saber es también el espacio en el que un sujeto puede tomar una posición para hablar de los objetos de los que trata en su discurso (2005: 306-307).

El reconocimiento de las “prácticas discursivas”, la forma en que los sujetos se “posicionan” en esas prácticas y la manera en que la “subjetividad” se

genera a través del aprendizaje y el uso de ciertas prácticas discursivas, dan cuenta de la interacción entre aprendizaje, saberes, intersubjetividad y lenguaje (Davies, 1989; Potter y Wetherhall, 1987). Esto nos permite comprender la importancia de las nociones antes desarrolladas e integrarlas en la elaboración y difusión del conocimiento social construido en torno a la DSG.

#### **1.4. Prácticas discursivas, posicionamientos y conocimiento social: el aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales**

Según lo hemos explicitado, las relaciones intersubjetivas forman parte de las prácticas educativas, y en este sentido posibilitan la elaboración, difusión, reproducción o transformación de sentidos y significados en torno a la DSG. Las particularidades de la trama discursiva escolar hacen posible, según los espacios sociales, diferentes configuraciones, que como un sistema socioculturalmente construido se presente con un carácter arbitrario, pero al mismo tiempo convencional, respondiendo a las singularidades de los momentos históricos, de las culturas, de las políticas educativas, de las instituciones, de las realidades de los sujetos. Su carácter arbitrario radica en su génesis social como proceso y producto de la coconstrucción que llevan a cabo los sujetos en los CSA, donde entran en juego sus intereses, sus deseos, sus creencias, etc. A su vez el carácter convencional radica en los acuerdos que los sujetos establecen entre sí, en las prácticas socialmente aceptadas, institucionalizadas y legitimadas.

Los sentidos y significados que forman parte de las prácticas escolares no son neutrales: sus normas, sus valoraciones, sus creencias, sus reglas, sus posicionamientos están caracterizados por este doble carácter arbitrario y convencional.

Teniendo en cuenta la perspectiva de Jodelet (1984, 1989)- en relación con las RS- podemos considerar que los saberes socialmente construidos se constituyen a partir de las experiencias propias de cada persona, de sus interacciones y de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. En esta línea sujeto-objeto-alter interaccionan, en el marco de las acciones comunicativas desarrolladas en CSA. (Véase Octógono Fig. 2)

Ahora bien, como lo hemos explicitado, la conciencia del sujeto es social, y como tal la construcción de estas significaciones se da – a decir de Jodelet (2008)- en tres dimensiones: subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. Haciendo alusión al concepto de RS, Jodelet (Ibid.) define que en la dimensión subjetiva las RS permiten comprender la génesis y desarrollo de los significados que los sujetos conceden al mundo que los rodea, localizado en su entorno físico y sociocultural, a partir de sus sensibilidades, intereses, deseos e historia personal. En cuanto al nivel intersubjetivo, las RS se constituyen por las interpretaciones y los significados compartidos entre los sujetos, formando parte de la identidad del grupo. Finalmente, el nivel de lo transubjetivo, las RS se corresponden con las significaciones del aparato cultural, del conjunto de modelos, normas y valores transmitidos históricamente y socialmente, como un universo simbólico espaciotemporalmente situado, definido por presiones impuestas por la estructura social y de poder, por las ideologías, por los procesos históricos y culturales. En tal nivel, estos saberes como sistemas de representación ofrecen los criterios de codificación y de clasificación de la realidad, proveen las herramientas mentales, y los repertorios que permiten construir las significaciones compartidas por los sujetos en cada uno de los espacios sociales.

En esta línea, al abordar los sentidos y significados elaborados y difundidos en torno a la DSG, al buscar el origen de las valoraciones que orientan a los diferentes posicionamientos, podemos considerar las dimensiones antes citadas como marcos referenciales para la comprensión de la génesis de las voces que orientan a los diferentes posicionamientos, poniendo el acento en las acciones comunicativas desarrolladas por los sujetos en procesos dinámicos sincrónicos y diacrónicos de coconstrucción de la realidad sociocultural. Es en este proceso donde un mismo objeto cultural puede tener diferentes sentidos y significados para diferentes colectivos sociales. Por ello se torna necesario tomar en cuenta la producción de estos saberes según los CSA donde los sujetos desarrollan sus acciones comunicativas y, por otra parte, la singularidad del espacio social al que pertenecen. Estas acciones tienen su génesis en actos de identificación del colectivo social cuyos miembros se relacionan entre sí, ocupando diferentes posiciones. El contenido de estos actos de identificación está relacionado con ideas, con puntos de vista, modos de ver y de entender las



cosas que se dejan visibilizar en las voces que constituyen los relatos de los sujetos.

En esta trama de voces, el *self* se hace presente en estos actos comunicativos mediante la rememoración de la vivencia, de la anécdota, de los sucesos, de los eventos. Polifonía, heterogeneidad, integración, interacción van dando identidad a la trama discursiva.

Un ejemplo de lo antes citado es el conjunto de significaciones construidas en torno a la DSG en la cultura polinésica. Ello implica comprender un sistema de valoraciones identitarias socialmente compartidas y construidas, su historicidad, su transformación en el tiempo, sus resignificaciones según las clases sociales, etc., dando cuenta de grandes divergencias con otras culturas, como, por ejemplo, la francesa. En este sentido, el discurso socialmente compartido permite la visibilización de las costumbres, las creencias, las voces, las tradiciones, y los posicionamientos en torno a diferentes objetos sociales y culturales que forman parte de las construcciones identitarias.

Si consideramos que la conciencia tiene una génesis dialógica, social, podríamos decir que, en palabras de Jodelet (2006), la experiencia social está marcada por los contextos de su enunciación y de la comunicación, y como tal por las voces que pueblan los relatos.

En esta línea, y considerando la dinámica de los procesos intersubjetivos, como génesis de significaciones socialmente compartidas, es importante comprender el proceso de elaboración y difusión de las RS como conocimiento socialmente construido. Moscovici (1979) infiere tres condiciones de emergencia en la elaboración y comunicación de las RS:

1) Dispersión de la información: según Moscovici la información que se tiene nunca es suficiente y en general está desorganizada. Los datos de que dispone la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente insuficientes y superabundantes (Moscovici, 1979). Diferentes autores consideran que nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte relevante ya que hay desniveles en cantidad y calidad de información al interior de un grupo, y parcialidad y desfase en relación con los fundamentos del conocimiento. Podemos notar a su vez una multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información y los campos de interés.

2) Focalización: según Moscovici una persona o una colectividad se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos que se deben mirar detenidamente. La focalización se puede señalar en términos de implicación o atractivo social de acuerdo con los intereses particulares que movilizan al sujeto inserto en el grupo de pertenencia.

3) Presión a la inferencia: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. En la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del sujeto o del grupo social que sean capaces en todo momento de estar en situación de responder.

Estas tres condiciones de emergencia en la TRS dan cuenta de la disparidad de posiciones frente a un evento o suceso significativo- en términos sociales- recuperados de un contexto dinámico, cambiante y conflictivo. En este proceso entran en juego relaciones e interacciones comunicativas (Wagner y Elejabarrieta, 1994) que albergan, según la perspectiva de estos autores, posicionamientos que pueden llegar a ser divergentes y contradictorios, pero que crean un conocimiento de sentido común que da respuesta a unas necesidades y que presenta una utilidad social.

Lo antes desarrollado nos permite identificar y singularizar los procesos de construcción de significados y sentidos en torno a la DSG y comprender las valoraciones y dinámicas que orientan los posicionamientos de los sujetos en esta trama discursiva.

En la investigación de Rolando & Seidmann (2013) sobre las RS de las/os docentes de escuelas secundarias en torno a la educación sexual, queda explicitada la importancia de las valoraciones presentes en las prácticas discursivas de las/los docentes al comprender la génesis de sus discursos acerca de la educación sexual en un contexto específico, dejando visibilizar las dimensiones que se entrelazan en esa construcción. Según las autoras:

es posible visualizar una fuerte relación entre el sujeto de la representación, en su rol como formador en sexualidad, y su construcción identitaria. Formalizadas desde la imposibilidad o la dificultad aparece la "mirada del otro" y la presión social frente a un educador ideal autorizado para abordar las temáticas que a sexualidad refieren (2013:6).

Desde esta perspectiva, las instituciones juegan un papel fundamental en el acceso al ejercicio de los derechos sexuales. Podemos encontrar en el entramado escolar barreras ideológicas y patrones culturales de género, con sesgo heteronormativo que invisibilizan aspectos como el placer y las diversidades sexuales, y obstaculizan así el acceso a una educación sexual en las prácticas docentes.

Podemos notar que, tal como se ha evidenciado en los estudios realizados en otros campos disciplinares (Connell, 1995; Morgade, 2006, 2010, 2011), las investigaciones sobre RS en educación dan cuenta de la situación compleja del colectivo LGBTIQ+, mostrando actitudes y comportamientos estigmatizadores, discriminatorios ante sexualidades e identidades no heteronormativas en los contextos escolares. Las acciones de acoso homofóbico y transfóbico siguen formando parte de la vida cotidiana de muchos jóvenes, así como las dificultades encontradas en sus contextos familiares para el desarrollo de una identidad de género y sexual plena.

Según lo antes explicitado, géneros y sexualidades constituyen construcciones sociales dinámicas, que interpelan las bases de un sistema orientado según las valoraciones de un orden hegemónico. La DSG forma parte de las construcciones identitarias de las sociedades y de los sujetos según los grupos sociales donde se desarrollan. Estos espacios no están exentos de presiones, tensiones y diálogos. Una dinámica constante entre posicionamientos convergentes y divergentes da cuenta de la conflictividad y complejidad en torno a la DSG. Las voces de los diferentes colectivos contribuyen con nuevos significados y sentidos, resultado de las transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas, constituyendo valoraciones que orientan nuevos posicionamientos. Ejemplo de ello son las leyes de Matrimonio Igualitario, Identidad de Género y Educación Sexual Integral en Argentina, los cambios en las configuraciones familiares, la reproducción asistida, el rol de la mujer en el mundo del trabajo, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la globalización de las relaciones interpersonales, etc. La permeabilidad del discurso, socialmente construido, permite deconstruir, desnaturalizar y resignificar los saberes institucionalmente construidos dando

cuenta de la importancia de las condiciones de emergencia desarrolladas por Moscovici (1979).

El proceso de difusión, focalización y presión a la inferencia se plasma en las posibilidades de deconstrucción, coconstrucción y reconstrucción de las tramas discursivas. Estas significaciones van dando lugar a nuevas conceptualizaciones. A su vez podemos decir que ciertas conceptualizaciones centradas inicialmente en el campo científico en los últimos decenios han adquirido una divulgación masiva, convirtiéndose en una noción de sentido común.

En esta línea, las investigaciones de Moloney, Hall y Walker (2005) nos permiten a su vez considerar que el campo representacional no solo puede incorporar elementos de naturaleza contradictoria, sino que debemos tener en cuenta la movilidad y flexibilidad que pueden presentar estos elementos, según las diferentes variables que definan la génesis, elaboración y difusión de las RS.

En los trabajos realizados en Cambridge por Duveen (1993), sobre la construcción de identidades de género en el proceso de socialización primaria entre pares, se ha observado que los sujetos se orientan en función de un marco referencial que identifica a su grupo social. De acuerdo con Duveen:

Las soluciones al problema de cómo posicionarse sigue patrones que están establecidos dentro del espacio representacional del género. En otras palabras, las representaciones sociales de género también marcan posiciones que ofrecen identidades de género viables. La viabilidad se refiere a la medida en que las posiciones dentro de un sistema de género son consistentes con las normas y valores de ese sistema (Ibid:173).

Cuando los individuos se apropian de los significados e interpretan el mundo que los rodea, reinterpretan creencias y conocimientos que se les presentan, por lo que "re-presentan" maneras novedosas que son específicas, no sólo a su comunidad, sino también a las necesidades individuales (Howarth, 2006). Según Hermans et al. "[...] el rango potencial de I-posiciones [...], se organiza no solamente por la persona en sí misma, sino también por el entorno social" (1993: 62).

La forma en que los sujetos describen sus posicionamientos en torno a la DSG responde a las significaciones construidas dialógica y dialécticamente en

torno a este objeto social en escenarios dinámicos espaciotemporalmente situados. Como tal, las representaciones como sistemas de significaciones se relacionan con los acuerdos- y desacuerdos- y posicionamientos grupales, con las normativas culturales que establecen los atributos que deben tener aquellos que están involucrados en los diferentes CSA.

Diversos autores (Moscovici, 1979; Seidmann, 2007) resaltan las situaciones conflictivas y de crisis social como circunstancias que favorecen el surgimiento de las RS. Ejemplo de ello han sido y son las luchas de las minorías sexuales y de los movimientos feministas ante las acciones de un orden hegemónico patriarcal que sigue cercenando los derechos humanos.

En esta línea, las relaciones entre géneros y RS han sido el eje de diferentes estudios e investigaciones como es el caso de Flores Palacios (2009) que da cuenta de un posicionamiento feminista desde la TRS a partir de la deconstrucción, desnaturalización y reconstrucción de las formas de significar el mundo. Según la autora, entender el proceso de construcción de las RS permite reconocer que la experiencia vivida y el sentido común también forman parte del bagaje de conocimientos que contribuyen al desarrollo de la ciencia en el abordaje de los diferentes objetos sociales. Desde esta perspectiva, el contexto situado es una de las categorías más importantes en la investigación feminista ya que se busca aportar un conocimiento situado en relación con las culturas o grupos sociales donde se desarrolla una investigación.

Las investigaciones y estudios señalados en este capítulo sobre RS en torno a géneros y sexualidades manifiestan la variedad de situaciones y problemáticas abordadas por este campo y facilitan que nos adentremos en dimensiones de una realidad compleja, con diferentes aristas, donde se contraponen intereses muy diversos.

Desde la perspectiva de esta tesis, la TRS como marco referencial conceptual y metodológico, desde sus estudios e investigaciones, nos permite enriquecer nuestra propuesta, comprender los procesos de posicionamiento y situarnos dialógicamente en la trama de sentidos y significados socialmente contruidos en torno a la DSG, haciendo posible la identificación de las voces presentes en los enunciados de los sujetos que forman parte de nuestro estudio. A su vez posibilita la integración de las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas (Jodelet, 2007) en la construcción de los saberes sociales,

permitiendo de esta manera el encuentro con la génesis de las voces que orientan los posicionamientos de los sujetos, según los contextos situados donde desarrollan sus acciones comunicativas.

## **CAPÍTULO 2**

### **DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO (DSG)**

#### **2.1. Hacia la conceptualización de la diversidad sexual y de género**

Como se ha desarrollado en el Capítulo 1, diferentes son los factores que llevan a la elaboración y difusión de configuraciones psicosociales en torno a diferentes objetos sociales y culturales.

En el caso de la DSG, su conceptualización remite a diversas variables que dan cuenta de la emergencia de una construcción compleja. Esta construcción surge, en primer lugar, en la trama de sentidos y significados que los diferentes grupos sociales van elaborando, como es el caso de las minorías sexuales en sus luchas por sus derechos y la utilización del término diversidad sexual para caracterizar sus demandas sociales, no consideradas en el marco heteronormativo; por otro lado, la diversidad sexual se introduce en la línea de las políticas de inclusión de los diferentes países, de las organizaciones internacionales, donde se pone el acento en el respeto por las diversidades (cultural, sexual, étnica, entre otras); por último, la encontramos en la lucha de los movimientos feministas y su incidencia en las transformaciones sociales en torno a los temas relacionados con géneros y sexualidades.

En todos estos casos, la DSG ha dado cuenta de una pluralidad de perspectivas en torno a sexualidades y géneros, visibilizando zonas de significados silenciadas por intereses culturales, políticos, religiosos o económicos.

En tal caso, el término diversidad sexual ha sido utilizado para referirnos de manera inclusiva a toda la diversidad de sexualidades y géneros. Por ello hemos considerado pertinente en el desarrollo de esta tesis la denominación diversidad sexual y de género (DSG) para dar cuenta de esta conceptualización sin necesidad de especificar cada una de las identidades, comportamientos y características que conforman esta pluralidad.

Al referirnos a la DSG lo hacemos posicionándonos en un sistema no binario y teniendo en cuenta todo el abanico de posibilidades que pueden combinarse. Nos proponemos dejar de pensar el par sexo/género como una dicotomía y concebirlos como un continuo.

Al considerar la DSG, hacemos alusión a múltiples relaciones e interacciones que dan sentido y significado al sistema de relaciones entre sexualidades y géneros. Cada uno de estos términos define en la noción de DSG una impronta sociocultural que da cuenta de sus sentidos y significados. En el caso del término “diversidad”, el Diccionario de la Lengua Española lo define como: “1. f. Variedad, desemejanza, diferencia. 2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”<sup>7</sup>

La palabra diversidad es un sustantivo femenino que expresa la cualidad de lo diverso o diferente, que por ser diverso ha de ser múltiple y abundante. Hace referencia a la variedad, la heterogeneidad, la multiplicidad, la pluralidad. Expresa una gran cuantía de elementos distintos.

Este término proviene del latín *divertere* (verter), girar en dirección opuesta, y de *diversitas*, abundancia y variedad; es decir, que la existencia de cosas variadas y disímiles giradas en diferentes direcciones (incluyendo las opuestas), pueden generar entidades cada vez más variadas, transformadas y renovadas.

Al referirnos a la DSG hacemos alusión a la variedad, pluralidad y heterogeneidad de relaciones e interacciones que se establecen entre las orientaciones y preferencias sexuales, las identidades y expresiones de género. Este sistema es dinámico, se define en un proceso de coconstrucción entre sujeto y sociedad, donde las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas entran en juego constantemente. La DSG podría compararse con una paleta de colores donde la combinación de unos posibilitaría la visibilización de otros.

Diferentes autoras/es han dado cuenta de la necesidad de una perspectiva diversa tanto en lo referente a sexualidades como géneros.

En esta línea, Fausto-Sterling considera que el sexo es un continuo: “Simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia” (2006:17). Según esta autora:

Etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción

---

<sup>7</sup> Recuperado de <https://dle.rae.es/>



del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia (Ibid.: 17).

Por su parte Butler (2007) refuta el carácter invariable del sexo, definiendo que éste está tan culturalmente construido como el género. La autora rechaza la idea de un sexo “natural” y pone en cuestionamiento su carácter binario, en la medida en que entiende que todo acceso a la realidad se hace a través del lenguaje como sistema semiótico correspondiente a una cultura, por lo que no hay algo “natural” independientemente de concepciones culturales. Por lo tanto, no hay posibilidad de acceder a un cuerpo “en sí”, a un cuerpo “natural”.

La atribución de masculino o femenino revela el resultado de un conjunto de relaciones sociales, culturales e incluye una gama de valoraciones. Ahora bien, la interacción de esas valoraciones define múltiples categorías en la DSG. Diferentes experiencias dan cuenta de que, en la relación entre géneros y sexualidades, las atribuciones de género, las visibilizaciones de las expresiones de género, van definiendo posicionamientos en torno a la sexualidad, según los CSA donde se desarrollan las acciones.

La construcción de la DSG desde las voces del posicionamiento hegemónico implica crear categorías diferenciadoras ancladas en la dicotomía hombre/mujer, masculino/femenino, celeste/rosa, como objetivaciones culturales naturalizadas, posibilitando la legitimación de ciertos escenarios donde estas relaciones dicotómicas son distinguidas por rasgos fijos. En este sentido la cultura escolar se presenta, por un lado, como un espacio de preservación de valoraciones instituidas socialmente y, por otro, como un espacio de posibles resignificaciones de sentidos y significados sociales.

Desde la perspectiva de West y Zimmermann (1999:127) los individuos hacen género de manera inevitable dado que el género se (co)-construye en la interacción situada de los sujetos en diferentes espacios sociales. “Más que una propiedad individual, consideramos el género como un elemento emergente de situaciones sociales” (Ibid.: 111).

Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en el uso de vestimenta femenina por parte de los adolescentes varones como visibilización de su posicionamiento en rechazo de medidas discriminatorias en el contexto escolar. Un artículo - publicado en el periódico Página 12 (véase Imagen 1)- plantea en una primera

línea la pregunta :“¿ la pollera es un símbolo sexual o se simboliza sexualmente?”, frase que apareció en uno de los carteles que utilizaron los alumnos del colegio Modelo de Mármol para repudiar la actitud de las autoridades del establecimiento, quienes convocaron a las mujeres a una reunión para pedirles que modificaran el largo de sus polleras y así “evitar posibles abusos” (según las palabras de las autoridades del establecimiento). En respuesta a ello los estudiantes asistieron a la escuela con polleras y las estudiantes con pantalones para dar una lección a los directivos sobre violencia de género e igualdad.



**IMAGEN 1. VARONES EN POLLERAS <sup>8</sup>**

En otro periódico de la misma fecha, haciendo alusión al mismo tema con el título “Varones con polleras, la original protesta en un colegio contra el machismo”, podemos notar la relación entre atribuciones de género y orientación sexual, cuando las/los lectores se expresaron con las siguientes opiniones, en el pie del artículo:

“L1 La excusa perfecta para salir del closet...asuman que son putos y dejen de dar vueltas e inventar protestas feministas.

L2: Yo no veo a hombres ahí, veo a afeminados adoctrinados.

<sup>8</sup>“Varones en polleras” Imagen. En “En pollera para dar una lección de Igualdad” Periódico PÁGINA 12., <https://www.pagina12.com.ar/108761-en-pollera-para-dar-una-leccion-de-igualdad>. Buenos Aires, 17/04/18

L3: Son topus [putos] vestidos de mujer.”<sup>9</sup>

A la pregunta inicial planteada por el cartel: “¿la pollera es un símbolo sexual o se simboliza sexualmente?”, podemos distinguir en las opiniones de los lectores cómo las atribuciones de género se relacionan con una orientación sexual. La visibilización de un atributo de género (uso de una vestimenta) deviene un atributo en la sexualidad: ser homosexual en los varones.

En el contexto escolar la visibilización de los atributos de género es lo que cobra prioridad. La normatividad está dada por aquello que es visible. Por ello la homosexualidad, la bisexualidad puede no molestar, siempre y cuando no se vea. Los casos de transexualidad molestan a la normatividad escolar porque dejan visibilizar la diferencia en los atributos de género. Lo mismo sucede cuando los varones se ponen polleras como una forma de protesta. Según Segato “en el mundo del Uno (...) todo lo que no pueda ser homologado por el filtro del Hombre (...) será transformado en anomalía, expelido como residuo” (2018: 99).

Vemos entonces que los posicionamientos de los sujetos sobre las sexualidades se construyen en torno a los atributos de género: el uso de una pollera hace que alguien sea considerado homosexual o bien la visibilización de la vagina o el pene en las/los recién nacidas/os hace que los adultos las/los vinculen con un objeto de deseo, en una relación binaria, dejando los casos de intersexualidad para el campo de la anormalidad. Ejemplos de estas atribuciones de género como valoraciones de la orientación sexual aparecen en todos los contextos: el uso del pelo largo en los hombres, el juego de la pelota en las niñas o la práctica de la danza clásica en un niño, cada una de estas atribuciones lleva a ser juzgada/o como homosexual o lesbiana. Estas y otras visibilizaciones de las atribuciones de género dan cuenta de la estrecha relación entre géneros y sexualidades.

Un ejemplo que indica la relación espaciotemporal y los posicionamientos en torno a géneros y sexualidades es la moda como construcción cultural. En las imágenes siguientes podemos notar el uso de las faldas en hombres como una propuesta de diseño:

---

<sup>9</sup> “Varones con polleras, la original protesta en un colegio contra el machismo” Periódico Clarín, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 22/04/18. recuperado de [https://www.clarin.com/sociedad/varones-polleras-insolita-protesta-colegio-machismo\\_0\\_rkckbh7nz.html](https://www.clarin.com/sociedad/varones-polleras-insolita-protesta-colegio-machismo_0_rkckbh7nz.html)



**IMAGEN 2: EL USO DE LA FALDA SEGÚN LA MODA MASCULINA<sup>10</sup>**

Al referirnos a la importancia de los contextos situacionales donde se desarrollan estas acciones comunicativas (Véase Octógono, Figura 2), lo hacemos considerando que, al cambiar las situaciones, los intereses, los contextos, entre otras variables, cambian las atribuciones que los sujetos otorgan a las visibilizaciones de género relacionadas con las sexualidades.

Los saberes construidos socialmente cambian según los contextos situados de actividad donde se posicionan los sujetos. Ejemplo de ello lo podemos encontrar en algunas fiestas típicas y la legitimación de roles de género en las celebraciones populares.

El “Torovenado” es una festividad que nació como una procesión al santo patrón de la ciudad San Jerónimo, en Masaya, Nicaragua. Poco tiempo después, se convirtió en un carnaval donde se realiza un recorrido con la imagen del santo acompañado de un desfile de disfraces, donde sólo participan hombres y una

<sup>10</sup> El uso de la falda según la moda masculina. Imagen “ La falda hace al hombre” recuperada de sitio web: <http://blog.espol.edu.ec/misionnerd/falda-masculina-2/> MISION NERD 01 de junio de 2011. © Copyright 2020

gran parte de ellos vestidos de mujer. A estos hombres no se le atribuyen valoraciones sexuales relacionadas con la homosexualidad, sino que los posicionamientos de la población se construyen en función de la celebración.

En México, en la Fiesta Grande de Chiapa de Corzo en el estado de Chiapas, los chuntaes, hombres vestidos de mujer recorren las calles del pueblo con la llamada danza de los chuntaes. Los habitantes relatan que según la tradición: "los indígenas zoutones se disfrazaban de mujeres para salir a trabajar, para no ser sometidos por los españoles, y asimismo regresaban disfrazados de mujer a sus casas"(Fonseca, 2019).

Notamos que, en estos casos, las tradiciones, las creencias, las transformaciones sociales, los contextos sociohistóricos, institucionalizan subjetividades sociales que logran su legitimación en festividades, celebraciones, entre otros eventos. En todos esos casos, el proceso de co-construcción social interviene en la construcción de posicionamientos en torno a géneros y sexualidades.

Según De Lauretis podemos afirmar que:

(...) El sistema sexo/género es una construcción sociocultural y es también un aparato semiótico. Es un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la estructura de parentesco, estatus en la jerarquía social, etc.) a los individuos dentro de la sociedad. Si las representaciones de género constituyen posiciones sociales cargadas de significados diferentes, el hecho de que alguien sea representado y se represente a sí mismo como hombre o mujer, implica el reconocimiento de la totalidad de los efectos de esos significados. En consecuencia, la proposición de que la representación del género es su construcción misma –siendo cada uno de esos términos simultáneamente el producto y el proceso del otro, puede exponerse de manera más precisa: La construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (De Lauretis, 1991:238-239, citada en De Barbieri, 1995: 14).

Como ya hemos especificado, el sistema constituido por géneros y sexualidades se evidencia en las prácticas discursivas, en los actos comunicativos, en CSA, donde los sujetos coconstruyen significados.

En esta línea, consideramos que la construcción de la DSG se realiza de manera situada y se concibe como una actuación social (ver Figura 2). Estos

actos comunicativos se llevan a cabo en distintos niveles: sociocultural, relacional e individual. A medida que las variables van cambiando, se va transformando la trama de sentidos y significados dando lugar a nuevas conceptualizaciones. Un ejemplo de ello ha sido la influencia de los movimientos sociales, las luchas del colectivo NI UNA MENOS, así como el movimiento LGBTIQ+, en la definición de nuevas configuraciones y significaciones sociales.

Lo antes desarrollado muestra la dinámica, complejidad y pluralidad en la conceptualización de la DSG, proceso que implica tensión y diálogo entre diferentes componentes de la realidad social, cultural, política, religiosa.

## **2.2. Géneros y sexualidades**

Los estudios de género y, en particular, los que han desarrollado los movimientos feministas, han dado cuenta de los procesos implicados en las construcciones de géneros relacionados con la hegemonía del modelo binario, con la dominación del modelo masculino sobre el femenino.

Desde la perspectiva de esta tesis, se propone comprender la construcción de géneros y sexualidades como una dinámica que se vincula con una pluralidad de contextos y situaciones. En esta línea, nos proponemos la construcción de una conceptualización donde diferentes dimensiones (subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas) se vinculen en contextos de actividad donde se desarrollan las acciones comunicativas. Respondiendo a esta perspectiva, la propuesta del *doing gender* para comprender la construcción de la DSG nos permite enfocar al fenómeno en estudio desde tres ángulos o niveles de análisis: sociocultural, interpersonal e individual (Crawford, 1995).

A nivel sociocultural el *doing gender* se lleva a cabo a través de la reproducción y el mantenimiento de una ideología de género, de creencias y valores, de tradiciones, de estereotipos de género, de estructuras familiares o laborales. Supone conservar un sistema de género discriminatorio a través de leyes, normas, reglamentos, ritos. En este nivel el género funciona como un sistema de organización sociocultural que orienta el acceso a los recursos y al poder. Esta desigualdad se va a manifestar en todos los ámbitos sociales: político, religioso, educativo, laboral, familiar, científico, comunicativo.

A nivel interpersonal el sistema de género nos orienta hacia un comportamiento diferenciado en nuestras interacciones sociales. Se refiere al modo en que hombres y mujeres, chicos y chicas se comportan y son tratados en las interacciones cotidianas. Se producen diferencias en los modos en que niños y niñas son socializados en las interacciones familiares o en la escuela por parte de las/los docentes. Además, la evaluación e interpretación que hacemos del comportamiento depende de si es llevado a cabo por un hombre o por una mujer. Como nos señalan Crawford y Chaffin (1997), no podemos olvidar que “la categorización sexual no es simplemente una forma de ver diferencias, sino también una forma de crear diferencias” (1997: 92).

En cualquier caso, conviene resaltar que el papel de los sujetos como “actores sociales” no es un papel pasivo, ya que pueden crear y modificar su realidad social, de manera que a este nivel interpersonal el *doing gender* es continuamente negociado y recreado.

Por último, a nivel individual los sujetos acaban haciendo suyo el discurso construido socialmente, donde, por ejemplo, se asume que el género es una categoría dicotómica (las personas se clasifican como masculinas o femeninas) y que reside en el interior del individuo. De acuerdo con Crawford y Chaffin (1997: 94) “mujeres y hombres vienen a aceptar la distinción de género que es visible a un nivel estructural y la representan a nivel interpersonal como parte de su autoconcepto”. De esta forma se da lugar a la reproducción de formas de “ser mujer” o formas de “ser hombre”.

Los tres niveles de análisis son interdependientes, de modo que los procesos y fenómenos observados en un determinado nivel son influidos e influyen en los procesos y fenómenos observados en los demás niveles. En este sentido, se puede decir que, desde este enfoque, los tres niveles de análisis son protagonistas en la coconstrucción del género como significación social y, como tal, en el proceso de construcción identitaria.

En cuanto a la definición de la sexualidad nos remite necesariamente a la consideración de diferentes dimensiones del desarrollo biopsicosocial de los seres humanos; dimensiones que hacen referencia a particularidades culturales, sociales, anatómicas, fisiológicas, emocionales y afectivas, y que caracterizan a los seres humanos en todas las fases de su desarrollo.

Encontrar una definición de sexualidad es una tarea compleja ya que remite a un concepto multiforme, dinámico que envuelve la vida de los sujetos, donde la historia social y la personal se van entrelazando. Para De Barbieri, “la sexualidad es el conjunto de las maneras muy diversas en que las personas se relacionan como seres sexuados con otros seres también sexuados, en intercambios que como todo lo humano, son acciones y prácticas cargadas de sentido” (1993:154).

Al referirnos a la sexualidad humana lo hacemos en un sentido amplio, considerando diferentes dimensiones del desarrollo humano, por ello el uso del plural “sexualidades” nos permite dar cuenta que no existe una sexualidad entre los sujetos, sino diversas sexualidades.

Basta con recorrer la historia social y su relación con los comportamientos sexuales, para dar cuenta de los diferentes sentidos que tienen y han tenido las prácticas sexuales según los contextos históricos, políticos, económicos y sociales donde se han desarrollado y desarrollan.

En la cultura helénica las prácticas sexuales podían significar una manifestación religiosa. Las orgías dedicadas a los dioses podían ser consideradas como verdaderos rituales de amor.

Desde los aportes de la historia, podemos notar que -con el advenimiento de la agricultura y la construcción de un estilo de vida mucho más sedentario- la mujer cobró una significación vinculada a la vida, a la fertilidad, a los frutos de la tierra. Al mismo tiempo se fue construyendo una exaltación de la virilidad masculina y su potencial en la figura de Zeus y Apolo. Apolo sería el representante de la belleza física y espiritual, de la fortaleza y el valor. La noción de masculinidad del mundo grecolatino no excluía a la homosexualidad.

Es en la cultura judeocristiana donde la sexualidad cobra un significado impuro. En este mismo sentido, se orientó la significación social en la cultura musulmana, reprimiendo en ambos casos ferozmente a las mujeres.

Tanto en Oriente como en Occidente, la sexualidad forma y ha formado parte de las diferentes manifestaciones de acceso al conocimiento humano en diversas culturas, ejemplo de ello es la cultura hindú con el Kama Sutra. Por otra parte, encontramos el entramado de una sociedad represiva durante el reinado de Victoria (época victoriana) en Inglaterra, donde se exigía la continencia sexual



a las mujeres decentes al mismo tiempo que se consideraba la prostitución como un camino inevitable para la expresión del deseo sexual masculino.

Las investigaciones de Ford y Beach (1951) han estudiado las conductas, comportamientos, actitudes, prácticas sexuales en 190 sociedades alrededor del mundo. En esta línea también se sitúan las investigaciones de Gregersen (1996) y Frayser (1985). Los estudios transculturales sobre la sexualidad humana han proporcionado suficientes datos que revelan la variedad de comportamientos, actitudes, conductas sexuales permitiendo desarrollar una perspectiva amplia, profunda sobre este tema.

Estos estudios a su vez dejan ver la importancia de los aprendizajes en los diferentes contextos culturales donde se desarrollan las prácticas sexuales. Uno de los puntos para tener en cuenta en estas investigaciones es que todas las sociedades tienden a regular las prácticas sexuales según ciertos marcos referenciales, más o menos restrictivos.

Más allá de la existencia de órganos sexuales internos y externos, los sujetos forman parte de un entramado cultural donde se comparten ciertas concepciones sobre el coito, el orgasmo, la menopausia, la menstruación, la masturbación, entre otros.

Como podemos notar, las construcciones sociales en torno a la sexualidad son variadas, por ello es necesario abordar la conceptualización desde una perspectiva sociohistórica, como un proceso culturalmente organizado donde la actividad de los sujetos en los contextos situados de actividad cobran central importancia. Esta organización sociocultural es la que permite la materialización del orden simbólico, estableciendo acciones institucionalizadas y legitimadas que van a transformar las vidas de los sujetos que forman parte de dichos contextos culturales.

Es en esta línea consideramos relevante la perspectiva de L. Vygotsky en relación con el desarrollo de los sujetos. Para la teoría sociohistórica, el desarrollo se alcanza por profundas transformaciones en donde aparece lo social como un factor inherente a la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS). Según Vygotsky (1988), los PPS son específicamente humanos en tanto histórica y socialmente constituidos. Son producto del desarrollo cultural y presuponen la existencia de los Procesos Psicológicos Elementales (PPE). Los PPS requieren la existencia de mecanismos y procesos

psicológicos que permitan la apropiación de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento.

Los procesos intrapsicológicos no son una copia de los procesos sociales, sino que los sujetos se apropian de normas, valores, creencias, tradiciones, esquemas de acción propios del tejido social, en un proceso de transformación y participación activa, de coconstrucción. Este proceso está dado por la capacidad de los sujetos de participar en actividades colaborativas (Rogoff, 1990), espaciotemporalmente situadas.

Según lo antes desarrollado las sexualidades se van definiendo en función de diferentes particularidades. La diversidad cultural y los hechos sociales dan cuenta de la necesidad de una mayor amplitud en la construcción de esta noción. Un ejemplo de ello ha sido la sentencia que el 9/11/2017 ha marcado en Alemania un punto de inflexión sobre el tema, al considerar que los alemanes podrían registrar su sexualidad de manera positiva al tener en cuenta la opción intersexual.

Durante años, y aún en diferentes países, las personas intersexuales han sido presionadas a formar parte de un orden binario ¿Por qué alguien debería enrolarse en la categoría de hombre o mujer si es intersexual? ¿Por qué la existencia de ciertos atributos en las personas intersexuales debería considerarse como una falta en relación con los modelos heteronormativos y no como una posibilidad?

Países como Austria, India, Pakistán, Nepal, Samoa y Bangladesh han considerado la intersexualidad entre sus opciones sexuales. Para la OMS el 1% de la población mundial tiene alguno de los 50 síndromes asociados a la intersexualidad. Claramente ha sido el modelo biomédico el que ha prevalecido en la toma de decisiones frente a personas intersexuales, exponiendo a las personas a intervenciones quirúrgicas y tratamientos psicológicos para luego orientarlas hacia la adopción de algunos de los géneros socialmente aceptados.

El mundo de la medicina, mediante la patologización de la intersexualidad, ha tratado de borrar las evidencias visibles en los cuerpos, buscando la impresión del orden simbólico hegemónicamente dominante. Las crisis y traumas que estas intervenciones han producido en las personas intersexuales dan cuenta de la intolerancia ante la diferencia y la complicidad de la ciencia en la reproducción de un orden establecido.

En este punto, es necesario repensar géneros y sexualidades más allá de hombres y mujeres, de caracteres masculinos y femeninos, y avanzar hacia un sistema diverso, multivariado donde la dinámica psicosociocultural va elaborando diferentes tramas en la intersubjetividad social.

La construcción relacional entre atributos masculinos y femeninos está en relación con el modelo binario en la sexualidad: hombre-mujer. Si tomamos en cuenta las posibilidades diversas que surgen entre hombre y mujer (como los casos intersexuales), la definición de géneros y sexualidades se relaciona claramente con un posicionamiento que se apoya en la diversidad, superando las dicotomías.

En la actualidad, y ante la variedad de estudios sobre sexualidades y géneros, podemos establecer diferentes vinculaciones relacionadas con nuevas configuraciones surgidas en la ruptura de los modelos hegemónicos. No obstante, y en función de las investigaciones realizadas, prevalece una actitud general donde la intersexualidad forma parte de lo invisibilizado, silenciado, ocultado, como un pecado en la constitución de los sujetos que no puede ser develado.

Claramente la diferencia sexual es una diferencia fundante en la construcción del concepto de DSG y, como tal, para analizar la realidad social debemos construir una perspectiva más amplia, que dé cuenta de las diferentes dimensiones. Una cuestión esencial está presente en estas definiciones y se relaciona con la inscripción del mandato social en el cuerpo, en la psique y en las relaciones sociales.

### **2.3. La diversidad sexual y de género en la agenda política y social argentina: el rol del Estado en la construcción de subjetividades**

Uno de los puntos señalados como eje en la construcción de las conceptualizaciones en torno a la DSG ha sido el rol de los Estados, de los organismos internacionales, en la visibilización de las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades,

La DSG deviene un eje constitutivo y constituyente en el marco de los derechos humanos formando parte de los artículos y guías propuestas por las

diferentes organizaciones internacionales, por ejemplo, UNESCO, UNICEF, ONUSIDA, UNFPA y OMS.

En la República Argentina, el movimiento de diversidad sexual tiene una larga historia de organización. Surgió en la década de los setenta y continuó su organización política durante más de cuarenta años. Sin embargo, sus demandas empezaron a ser reconocidas por el Estado Nacional hace una década, en el desarrollo de acciones cívicas que se han orientado hacia la construcción de una sociedad inclusiva que garantizase la igualdad de derechos a todos los ciudadanos con reconocimiento de la diversidad, en contra de toda forma de discriminación.

Estas acciones pueden visibilizarse en la sanción de la Ley Nacional No 26.150 en el año 2006, la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el año 2008, así como la sanción de la Ley No 26.618 de Matrimonio Igualitario en la República Argentina en 2010. En este último caso, desde el año 2007 se habían llevado a cabo diferentes acciones de amparo en la Justicia que reclamaban la declaración de inconstitucionalidad de los artículos del Código Civil que impedían el ejercicio del derecho al matrimonio a las parejas formadas por personas del mismo sexo.

En el año 2012 el Decreto de Necesidad y Urgencia No 1006/2012, de Reconocimiento Legal de Hijos e Hijas de Familias Comaternalas permite la inscripción de niños y niñas por parte de matrimonios conformados por personas del mismo sexo.

Ese mismo año se creó, en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, la Coordinación Nacional de Diversidad Sexual, encargada de implementar líneas de acción que mejoren la calidad de vida y promuevan los derechos de las poblaciones de LGBTIQ+. Se trata de un área especialmente destinada a lograr la inclusión de la Diversidad Sexual de manera transversal e integral en todos los espacios del mismo Ministerio y en articulación permanente con otras instancias del gobierno y la sociedad

El 9 de mayo de 2012 se sanciona la Ley No 26.743 de Identidad de Género, publicada en el Boletín Oficial a través del Decreto 773/12. El 02/01/2013 el Registro Nacional de las Personas y la Dirección de Migraciones aprueba el procedimiento para que las personas con residencia permanente o

refugiados en el país tengan un Documento Nacional de Identidad (DNI) que reconoce su identidad de género.

Podemos notar que en la República Argentina se ha llevado a cabo una política de derechos humanos que ha posibilitado el debate sobre el panorama actual de los derechos sexuales (Meccia, 2006; Pecheny, 2000; Petracci y Pecheny, 2006). Se ha buscado poner el acento en las problemáticas propias de la diversidad sexual, haciendo hincapié en una campaña en contra de la discriminación y el respeto por la diversidad,

La lucha de las organizaciones de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, travestis, transgénero, intersex y queer (LGBTIQ+)<sup>11</sup> logró colocar en la agenda pública la necesidad de equiparar y reconocer derechos para construir una sociedad más igualitaria en términos sociales, culturales y legales, de forma tal que se desarrollen acciones educativas en un contexto de ampliación de derechos.

Además de los colectivos antes citados, es necesario identificar al Estado Nacional como generador de propuestas transformadoras de un orden simbólico dominante. En esta línea, durante los años 2004 y 2015, se desarrollaron políticas de estado que otorgaban legitimidad a posicionamientos de las minorías sexuales frente a un hecho cívico. Desde esta perspectiva, los derechos son considerados como una creación cultural, no como algo natural. Las leyes devienen instrumentos culturales de mediación que posibilitan el desarrollo de acciones histórica y socialmente situadas.

La construcción por parte de las diferentes instituciones del Estado de un marco referencial en defensa de las minorías sexuales ha posibilitado y posibilita el ejercicio de una ciudadanía involucrada en estas problemáticas. En esta línea, el término ciudadanía relaciona a un sujeto con el Estado. Alguien puede llegar a ser ciudadano o bien por el *ius sanguinis*, el *ius solis* o bien por considerarse un igual, que es el caso de los derechos que se concede a un extranjero. De esta manera el sujeto se convierte en una entidad legal. Ahora bien, este ser ciudadano implica una relación con el Estado, algo que requiere el dominio de competencias ciudadanas (Bellah, 1985),

---

<sup>11</sup>. Al final del término LGBTIQ+ se suele añadir el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores

es decir, hay una voz que cobra una fuerza especial en la toma de decisiones y posicionamientos de los sujetos.

Es el Estado quien posibilita o restringe el acceso a determinados derechos civiles. La ley forma parte de los instrumentos culturales, de la multiplicidad de voces que orienta las acciones de los sujetos. Los valores cívicos son fundamentales para el ejercicio de nuestras acciones socioculturalmente situadas y mediadas. Estas voces definen nuestras identidades. Según Harré: "No todo el mundo involucrado en un episodio social tiene el mismo acceso a derechos y deberes para ejecutar diferentes tipos de acciones significativas en ese momento y con esa gente" (2012: 193).

Desde esta perspectiva, es importante considerar el rol del poder y de la autoridad en las acciones comunicativas mediadas y situadas. Al respecto Wertsch (1999) hace una distinción situando en los atributos del agente y en los modos de mediación el tema del poder y la autoridad. El término agente incluye personas legales, sean estas instituciones, el Estado en sus diferentes organismos y jurisdicciones, así como las personas físicas. Los modos de mediación incluyen a su vez las diferentes formas de comunicación social. Un ejemplo de ello ha sido la legitimación del discurso del Estado en lo referente al matrimonio igualitario en la República Argentina. Al respecto Bajtin al abordar los problemas relacionados con el poder y la autoridad, en su descripción de "lo autorizado" como opuesto a "lo internamente persuasivo" define:

La palabra autorizada (religiosa, política, moral; la palabra de los padres, de los adultos, de los docentes, etcétera) [...] exige que la reconozcamos, que la hagamos propia; nos obliga, independientemente del poder que pueda tener para convencernos internamente; la encontramos con su autoridad ya incorporada (1981: 342).

Es importante observar que la aceptación de un enunciado particular de un agente individual no es simplemente una cuestión de elección objetiva y reflexiva. Con frecuencia, está configurada por el poder y la autoridad asociados con partes del "conjunto de herramientas culturales" (Wertsch, 1991) de un ámbito sociocultural.

En ese sentido, los modos de mediación están constituidos por el poder y la autoridad y pueden clasificarse como valores "de privilegio" (Wertsch, 1991) o

"cognitivos" (Goodnow, 1990). Teniendo en cuenta la conceptualización relativa a valores cognitivos, Goodnow (ibidem) considera por qué ciertas formas de conocimiento están públicamente disponibles y se enseñan abiertamente mientras otras no y por qué ciertas soluciones a un problema se consideran naturalmente más adecuadas que otras. En esta línea, podemos valorar que la visibilización de la DSG desde el Estado, mediante diferentes acciones – la ley de Matrimonio Igualitario, la ley de identidad de Género, entre otras-, ha llevado a la sociedad argentina a repensar diferentes alternativas en relación con géneros y sexualidades y coconstruir nuevas significaciones.

#### **2.4. Posicionamientos en torno a la diversidad sexual y de género**

Las sociedades van construyendo narrativas en torno a diferentes objetos culturales. Esta construcción no es fija, sino que se va elaborando una trama dinámica multidimensional donde entran en juego los diferentes posicionamientos que van tomando los sujetos en el tejido discursivo social. Tanto Lloyd y Duveen (1992) como Flores (2001) han dado cuenta de la importancia de estos posicionamientos en el proceso de elaboración y difusión de las RS, como conocimiento socialmente compartido y distribuido.

La subjetividad social en torno a la DSG encuentra su génesis en las comunicaciones que se elaboran en la cotidianeidad de los diferentes CSA, y hace referencia a diversas problemáticas que se constituyen en torno a géneros y sexualidades.

La estructuración de una narración requiere la utilización de un proceso de selección, de valoración privilegiada, por medio del cual dejamos de lado ciertas voces, para dejar aflorar otras. Voces que, desde la perspectiva de Gilligan (1994), se dejan visibilizar en la forma que nos escuchamos a nosotros mismos y a los otros, en las historias que contamos sobre nuestras vidas, constituyendo algo que las personas quieren decir cuando hablan desde el núcleo del *self*.

En esta línea, al abordar los sujetos diferentes problemáticas relacionadas con la DSG dejan aflorar valoraciones en torno al objeto cultural en cuestión que dan cuenta de sus vivencias, sus costumbres, sus tradiciones, sus intereses y motivaciones.

En relación con la orientación sexual, pueden aparecer aspectos que remiten a la aceptación o rechazo de opciones no signadas por la matriz heterosexual, incluyendo referencias hacia sexualidades no hegemónicas. En la misma línea pueden aparecer diferentes valoraciones respecto de las prácticas sexuales y la anticoncepción. Con respecto a los roles y funciones asociadas a la distinción entre géneros, pueden visibilizarse diferentes modelos, con grados de acuerdo o desacuerdo hacia los estereotipos de masculinidades y femineidades hegemónicas según los contextos sociales y culturales.

En todos los casos, y retomando la perspectiva de Bajtín (1986), cualquier narrativa como práctica discursiva está enraizada históricamente y contiene la ideología, las valoraciones y los recursos formales de los hablantes de la comunidad. Esas valoraciones responden a ciertos modelos que se originan en las vinculaciones entre sexualidades y géneros (Britzman, 2002; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Kornblit et al., 2012; Morgade, 2010; Suárez, 2007):

1. Valoraciones de orden moralista, donde la sexualidad está relegada a la reproducción humana. En esta línea toda práctica sexual que no tenga como objetivo la procreación es considerada moralmente inaceptable, definiendo para ello la categoría de “anormal”, “patológico”, “desviado”. El modelo que sustenta estas valoraciones tiene su génesis en la negatividad de la sexualidad, considerando la actividad sexual como peligrosa, destructiva.
2. Valoraciones de orden esencialista donde la sexualidad está relacionada con la genitalidad. Este modelo se sustenta en las perspectivas biologicistas binarias, donde lo biológico es pensado como universal, ahistórico y presocial. No hay lugar para categorías que no respondan a la concepción binaria: hombre/mujer.
3. Valoraciones de tipo patologicista higienista, donde la sexualidad se vincula con diferentes enfermedades: enfermedades venéreas, HIV, entre otras. Esta corriente tiene su génesis en las concepciones de la profilaxis social, de matriz eugénica y del discurso médico conservador.



4. Valoraciones centradas en los derechos de las personas, donde la sexualidad tiene una entidad en si misma separada de la reproducción.
5. Valoraciones de orden psicológico, donde se relaciona la sexualidad con la capacidad de los sujetos de mantener diferentes tipos de vínculos según su objeto de deseo sexual. Estas perspectivas encuentran su génesis en el psicoanálisis.
6. Valoraciones de orden social, donde se pone el acento en la visibilización de los comportamientos sexuales según los diferentes contextos socio-culturales

El abordaje de géneros y sexualidades desde una perspectiva dialógica nos permite la superación de la concepción binaria de oposición entre polos de significado. En este caso, la diferencia no tiene por qué entenderse como enfrentamiento sino como negociación entre múltiples posiciones. Con este modelo se retoma la idea de novela polifónica de Bajtin (1984), que propone el concepto de voz como la perspectiva desde la que se produce un enunciado. Se trataría de una suerte de personalidad hablante dentro de la narración que expresa un trasfondo de valores, unas ideas sobre el mundo y sobre cómo deben ser las cosas, del que se apropia el sujeto hablante a lo largo de su narrativa espaciotemporalmente situada en interacciones sociales en escenarios de actividad (Wertsch, 1988, 1993).

La tensión dialógica generada por la ambivalencia de voces, posiciones y argumentos múltiples se transforma en la base de la negociación producida en varios niveles de relaciones, conectados al mismo tiempo, haciendo posible la configuración de significaciones en torno a la problemática en cuestión.

## **CAPÍTULO 3**

### **EDUCACIÓN, GÉNEROS Y SEXUALIDADES**

#### **3.1. Del orden simbólico social al orden material en las culturas escolares**

Uno de los puntos centrales para tener en cuenta en el desarrollo de los argumentos de esta tesis es el rol de la escuela y de los diferentes contextos de aprendizaje en la reconstrucción del orden social instaurado. La escuela materializa en sus prácticas cotidianas, en sus reglas, en sus normas, en sus propuestas didácticas y pedagógicas el orden simbólico socialmente constituido que, al mismo tiempo, es constituyente.

Las interacciones que los sujetos desarrollan en los espacios educativos posibilitan la definición de identidades activamente. Las figuras y modelos históricos en la escuela van constituyendo valoraciones en torno a géneros y sexualidades. Determinados discursos y prácticas tienen un carácter performativo. Un ejemplo de ello es la figura del héroe en las narrativas escolares: las valoraciones que identifican a los hombres de la historia facilitan la construcción de configuraciones, sean estas concepciones, representaciones sociales y estereotipos entre las/los estudiantes y docentes.

Los resultados de las investigaciones sobre RS y diversidad sexual en docentes de diferentes niveles ponen de manifiesto la génesis sociocultural y muestran una fuerte relación entre el objeto de la representación y las valoraciones de los sujetos, como parte de un sistema ideológico.

La escuela -como espacio social en diálogo y tensión con otras organizaciones e instituciones- no solamente ha contribuido a la perpetuación de desigualdades de clase sino también a las desigualdades entre hombres y mujeres. En esta línea Connell (2005) destaca que en la escuela se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino desarrollando un dispositivo de control -que el autor denomina masculinidades hegemónicas-, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subversivas como el caso de la homosexualidad. Desde esta perspectiva, en la matriz escolar se gestan lógicas que definen dispositivos de control y autocontrol, como resultado de un proceso de normalización de la heterosexualidad (Butler, 2002), donde el pensamiento hegemónico se convierte en referente, y la escuela devine un espacio de

sociabilidad donde se controla el cumplimiento de ese orden establecido. Los propios sujetos detentores de las valoraciones hegemónicas se convierten en guardianes de las valoraciones heterosexistas, normalizadoras, ejerciendo violencia simbólica y física hacia todos aquellos sujetos que no respondan a dichos marcos referenciales.

Bourdieu, en su texto “La dominación masculina”, da cuenta que la violencia simbólica presente en las relaciones de dominación es posible gracias a la complicidad de un mercado de bienes simbólicos. ¿Cómo se sostienen ciertas valoraciones que definen estos bienes simbólicos? Para el autor, la dominación masculina se apoya en las oposiciones fundadoras del orden simbólico. Los hombres, poseedores de los instrumentos de producción y reproducción del capital simbólico, tienden a la conservación o aumento de dicho capital. Aparece entonces la necesidad del orden simbólico de convertirlo en virtud, como el capital simbólico de un linaje, donde la pertenencia a ese linaje se relaciona a su vez con la virilidad y la violencia.

Es así como en el espacio escolar se definen arbitrarios culturales institucionalizados por las prácticas cotidianas donde se lleva a cabo una dinámica de regulación/control, donde todo aquello que no responde a la norma, es excluido y discriminado, situado en el orden de lo no virtuoso, ejerciendo una violencia simbólica y física que se visibiliza en la vigilancia de los cuerpos y de las prácticas disidentes. Ejemplo de ello es el disciplinamiento de cómo vestir, del comportamiento de los cuerpos, o bien la normativa que establece la separación sexista en educación física o la búsqueda de diferentes justificaciones para la invisibilización de transgéneros y transexuales.

Diversas investigaciones realizadas en escuelas de diferentes países (Espejo, 2017, Prado y Ribeiro, 2015, Rodríguez., 2018, Rolando y Seidmann, 2013) han documentado la presencia de violencia homofóbica, especialmente en las escuelas secundarias, así como su impacto negativo en las/os estudiantes. Stonewall, la organización benéfica para la igualdad de personas lesbianas, gay, bisexuales y transgénero (LGBT) del Reino Unido ha revelado que muchos estudiantes del colectivo LGBTIQ+ deben hacer frente al acoso en las escuelas de Gales. Según el informe<sup>12</sup> realizado el año 2014, el 52% de los jóvenes de la

---

<sup>12</sup> April Guasp, Gavin Ellison and Tasha Satara (2014) *The teachers' report: homophobic bullying in Britain's schools in 2014*. Recuperado de [https://www.stonewall.org.uk/system/files/teachers\\_report\\_2014.pdf](https://www.stonewall.org.uk/system/files/teachers_report_2014.pdf)

comunidad LGBTIQ+ dijo que en algún momento se había provocado heridas; un 44% había considerado quitarse la vida; y un 42% había buscado ayuda médica para tratar la angustia.

En diferentes investigaciones realizadas tanto en América Latina como en Europa (Burgio, 2009, Gross, 2011, Morgade, 2010) se han podido visibilizar tanto la situación de las/los estudiantes de la comunidad LGBTIQ+ como los comportamientos de las/los docentes frente a la violencia simbólica o física en casos concretos de homofobia, bifobia o transfobia hacia sus estudiantes. En la mayor parte de los casos se evidencia el silenciamiento y distanciamiento de las/los docentes, no siendo referentes para la resolución de situaciones conflictivas relacionadas con géneros y sexualidades.

El sexismo y la homofobia, al igual que otras expresiones discriminatorias, se llevan a cabo tanto en la escuela como en otros contextos de aprendizaje, sean estos no formales e informales, dando cuenta de un conjunto de valoraciones compartidas por diferentes colectivos sociales que influyen en la cotidianeidad de las prácticas escolares.

En este punto es necesario preguntarnos, en clave de las categorías desarrolladas por Bourdieu, ¿cuáles son los mecanismos sociales responsables de la perpetuación de las categorías sexuales?, ¿qué influencia tienen estos mecanismos en la producción de arbitrarios culturales en el contexto escolar?

El proceso de institucionalización de los arbitrarios culturales encuentra en las diferentes instituciones sociales las matrices donde desarrollarse. Estas organizaciones tienen ciertas estructuras que posibilitan la perpetuación y la construcción de una visión naturalista y esencialista en la diferencia entre los sexos.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1977, 1997, 2000), la escuela, como otras organizaciones (los medios de comunicación, los clubes de deportes, entre otros), ejercen una violencia simbólica que permite la legitimación de una lógica dominante, haciendo posible la naturalización del arbitrario cultural. En esta línea, las prácticas discursivas buscan objetivar la división dualista sexista, mediante una biologización de lo social.

En este punto, cobra central importancia la construcción social de los cuerpos. Podemos notar la superioridad de los atributos masculinos sobre los femeninos. Como lo hemos explicitado anteriormente, en palabras de Bourdieu,

el orden simbólico social encuentra su materialización en el orden de las cosas de la vida cotidiana. De allí, la valoración de los objetos culturales en relación con ciertas cualidades. Ejemplo de ellas, son las cualidades masculinas relacionadas con la erección, virilidad, rudeza, fuerza. Si consideramos el posicionamiento androcéntrico de los pensadores del siglo XIX, el falo simboliza el vigor, la potencia masculina, mientras que la vagina es representada como falo invertido, o como carencia de falo (oposición entre el derecho y el revés). En esta misma línea, y estableciendo una vinculación con las relaciones sexuales, lo masculino es relacionado con el rol activo, y lo femenino con el rol pasivo. Vemos que esta distinción entre masculinidad, virilidad, activo/a *versus* femineidad, fragilidad, pasivo/a, está presente en los diferentes contextos de aprendizaje, pero en particular en la escuela, donde estas valoraciones son utilizadas como subestimación de los propios varones hacia sus pares, buscando la humillación de aquellos que no comparten los valores hegemónicos, sean o no homosexuales. A su vez, las diferencias biológicas y anatómicas aparecen como justificaciones de las divisiones y categorizaciones, en los diferentes contextos.

En el caso del mundo del deporte, y haciendo alusión tanto al contexto escolar como extraescolar (clubes, asociaciones deportivas) ciertos deportes son considerados “masculinos” y otros “femeninos”. La construcción social de un arbitrario biológico proporciona un fundamento natural en la división y exclusión de los sujetos, es decir, una construcción social que define ciertos posicionamientos en torno a estos temas. Según Hernández “Quien no participe, quien no muestre en el juego su poder, queda excluido del orden simbólico de la masculinidad”. (2007: 111)

El orden simbólico se plasma en el orden material. Los atributos femeninos se definen por la docilidad, la actitud sumisa, mientras que los masculinos por la firmeza, la rudeza, la violencia. Los valores masculinos están relacionados con lo público, con actos peligrosos y espectaculares, manifestando su firmeza. En la postura corporal se registran estas cualidades: la cabeza alta, firme, intransigente, rígida. La virilidad se afirma mediante la violencia simbólica o física. Se exaltan los valores masculinos, oponiendo virilidad a vulnerabilidad, docilidad. Según la perspectiva de Bourdieu estas valoraciones- por ser parte de valores correspondientes a un linaje- deben ser

exaltadas por los otros y certificadas por la pertenencia al grupo de los hombres auténticos, una solidaridad de pares. La voluntad de dominación y de opresión frente a los otros del propio linaje, lleva a acciones como asesinatos, violaciones, torturas, entre otras atrocidades.

Son las diferencias visibles del cuerpo masculino y/o femenino las que son utilizadas para construcción de significaciones sociales y posicionamientos. En todos estos ejemplos, la construcción social del arbitrario cultural en torno a lo masculino y lo femenino, poniendo el acento en lo biológico, proporciona el fundamento para argumentaciones que definen posicionamientos en torno a géneros y sexualidades en el contexto escolar. Vemos entonces que son las prácticas discursivas cotidianas (escolares y extraescolares) las que hacen posible la legitimación de los posicionamientos androcéntricos.

Las estructuras objetivas del espacio social definen tendencias que encuentran su expresión en las acciones que llevan a cabo los sujetos. A decir de Bourdieu “unas prescripciones y unas proscripciones arbitrarias que, inscritas en el orden de las cosas, se imprimen insensiblemente en el orden de los cuerpos” (2000::75).

El orden simbólico social encuentra en los cuerpos el lugar donde se imprime y visibiliza. La mirada de los otros, la imagen social del cuerpo ocupa un lugar destacado en la construcción del orden simbólico. Los hombres tienden a sentirse insatisfechos con sus partes pequeñas y las mujeres en relación con ciertas partes del cuerpo demasiado grandes, siguiendo ciertos supuestos de la femineidad (empequeñecimiento)

Uno de los problemas más graves es la tendencia al autocastigo (auto-denigración) por parte de los sujetos al no poder responder al cuerpo ideal que el sistema de dominación propone, llevado a patologías como la bulimia, anorexia, entre otras.

A estos modelos ligados a la sumisión, aparece a su vez modelos relacionados con RS sobre la femineidad cuyas valoraciones están en torno a la falta de racionalidad, a la clarividencia, al esoterismo, a la magia, y por otra parte la masculinidad relacionada con la racionalidad, la intelectualidad, la firmeza, la certeza. El juego político es de hombres y las mujeres los acompañan. En muchas culturas, la orientación del voto en la mujer es en función de la posición de su marido o pareja.

Ciertas tareas, ciertos oficios son subestimados cuando son realizados por mujeres, pero gozan de un ennoblecimiento cuando los desempeñan hombres. Ejemplo de ellos es peluquera (*coiffeur*), cocinera (*chef*), costurera (modisto de *haute couture*).

Podemos notar entonces la relación entre el orden social y los saberes desarrollados en el contexto escolar. Ejemplo de ello es la relación entre los campos disciplinares. Por un lado, existe un conjunto de disciplinas relacionadas con las ciencias blandas: ciencias sociales, humanidades, y por otro las ciencias duras, como las ciencias exactas y naturales (matemática, física, química, biología). Lo blando como cualidad de lo frágil, de menor calidad, de aquello que tiene menos prestigio, mientras que lo duro como parte de la mayor calidad, de la virilidad, del mayor prestigio. Como una suerte de linaje, de tradición, de herencia, donde se visibiliza la dominación de unos campos disciplinares sobre otros, adjudicando valores del orden simbólico en el orden de las cosas.

Según diferentes investigaciones, se han podido relevar estrategias presentes en la vida cotidiana escolar para producir prácticas discursivas que originan saberes y mandatos sobre los géneros y sexualidades. Un ejemplo de ello es la política de silenciamiento en torno a la identidad lésbica, ocupando el lugar de lo innombrable. Sedgwick (1998) lo denomina como “pedagogía del closet”, como un conjunto de dispositivos escolares tendentes a invisibilizar, ocultar, no nombrar, que actúan como fuerzas heterorreguladoras. En esta línea, las prácticas cotidianas escolares producen cuerpos, identidades y posicionamientos desde la norma heterosexual.

Una de las cuestiones centrales para tener en cuenta en la definición de los elementos constitutivos de la/s cultura/s escolar/es, es la tendencia a legitimar en sus prácticas un discurso hegemónico relativo a las relaciones de género, poniendo el acento en los modelos de femineidad y masculinidad tradicionales. Podemos notar aquí algo que define la relación entre dominación, violencia simbólica y arbitrario cultural, el hecho de construir como universal una manera de pensamiento particular. Según Morgade (2001, 2006) lo mismo sucede con las sexualidades, sosteniendo una regulación sexista y heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados. Diversas investigaciones (French y French, 1984; Subirats y Bruller, 1988) han dado cuenta en el curriculum oculto de la diferenciación en el tratamiento de

expectativas según sean niños o niñas, privilegiando a los primeros. En esta línea, el ámbito escolar se constituye en el contexto donde se lleva a cabo esta categorización y discriminación. Para Morgade, “el sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos (2001:11)”.

Según Lomas (2003) el contexto escolar posibilita la construcción de ciertas masculinidades organizadoras de la homofobia. Por otra parte, estas subjetividades remiten a la preminencia del orden hegemónico que se da tanto en el acoso a estudiantes como a docentes. En este último caso Epstein & Johnson (2000) han dado cuenta de las dificultades de las/los docentes identificados por sus sexualidades disidentes para la valoración de su actividad profesional.

En la escuela no solo se gestan y difunden diferentes expresiones discriminadoras, sino que se refuerzan muchas de las creencias, tradiciones, RS, sobre las orientaciones sexuales y las identidades de género, compartidas en los diferentes contextos sociales y culturales.

Por otra parte, la escuela en sus prácticas discursivas, en sus costumbres, ritos, normas, contenidos disciplinares, en el transcurrir histórico, ha desarrollado subjetividades en torno a la DSG preservando una visión de la masculinidad y de feminidad hegemónica, instituyendo una pedagogía de la sexualidad. En el orden material de la cotidianeidad escolar se naturaliza un orden simbólico que puede visibilizarse en la diferenciación de las clases de educación física, en los comportamientos permitidos a varones, pero subestimados para las mujeres, en la diferenciación de los baños según un orden binario, en la distinción de juegos, etc. Según López Louro (1999) estas prácticas definen significaciones en torno a una supuesta naturalidad de los sexos, desconociendo que el cuerpo no solo es biológico, sino que se constituye en las relaciones sociales.

Esto nos permite dar cuenta de un espacio escolar atravesado por múltiples temporalidades, donde se pueden identificar marcas de los diferentes momentos históricos y sociales. Dada la particularidad de cada espacio educativo, de la existencia de diferentes culturas institucionales, debemos preguntarnos ¿dónde ver en la trama discursiva cotidiana las regulaciones de géneros y sexualidades en estas instituciones?



Comprender el orden material y simbólico que rige las prácticas docentes acerca de sexualidades y géneros nos permite desnudar esas prácticas, desnaturalizarlas, de forma tal que la visibilización posibilite el ejercicio pleno de derechos sexuales, poniendo en vigencia una política antidiscriminatoria.

Las acciones pedagógicas deben garantizar una educación sexual plena, libre de violencia material y simbólica, para todos los actores que forman parte del sistema educativo. Analizar géneros y sexualidades, desde una perspectiva sociohistórica, nos permite comprender que ser mujer o ser varón es un proceso de coconstrucción que se realiza en diferentes contextos históricos, políticos, sociales, espacio-temporalmente situados. A su vez, esta perspectiva da cuenta de la complejidad de los estudios sobre la DSG en educación, llevándonos a la necesidad de integrar los aportes de diferentes campos disciplinares como la sociología, la antropología, la historia de la educación, la psicología educativa, de forma tal que nos permitan comprender las diversas problemáticas en sus diferentes dimensiones.

### **3.2. La escuela secundaria en Argentina.**

Teniendo en cuenta la perspectiva de esta tesis, uno de los puntos centrales para tener en cuenta en la comprensión del orden simbólico, que sustenta al orden material vigente en las escuelas medias, reside en la identificación de los constituyentes de la génesis y desarrollo de las prácticas educativas.

Para poder comprender el tiempo presente es necesario remitirnos al pasado y desde allí poder visualizar posibles acciones que nos orienten hacia el futuro. La educación secundaria en la República Argentina se remite a la época colonial, donde ciertos documentos presentan una escolaridad similar a la secundaria y cuya finalidad era la formación religiosa y el acceso a los estudios universitarios. Fueron las instituciones universitarias, como el Colegio Máximo de Córdoba en 1624 (luego pasa a ser Universidad de Córdoba), quienes fueron autorizadas para la emisión de títulos de bachiller (equiparable a nuestros estudios secundarios) como los de licenciados, maestros y doctores (estudios superiores universitarios).

En la Ciudad de Buenos Aires, el actual Colegio Nacional de Buenos Aires, perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, tiene su génesis en el Colegio de San Ignacio, que en 1783 pasa a ser Real Convictorio de San Carlos y en 1800 se convierte en Real Universidad de San Carlos y Nuestra Señora de Montserrat.

En Mendoza en 1817 se crea el Colegio de la Santísima Trinidad, donde se impartió la enseñanza del latín, la filosofía, la física, la matemática, la historia, la geografía, el francés y el dibujo.

A partir de la sanción de la Constitución Nacional en 1853, con la organización de la Confederación Argentina, comienza a organizarse el sistema educativo argentino. No hubo una política uniforme en relación con el nivel medio (secundaria) en el país. El acento estuvo puesto en el nivel de educación primaria mientras que el nivel secundario era destinado a la formación de la elite que podría acceder a los estudios universitarios.

En la provincia de Entre Ríos, en 1871, con la creación de la Escuela Normal de Paraná, surge la Escuela Normal Nacional como escuela secundaria para la formación de maestras.

En 1891 fue creada la Escuela Nacional de Comercio (actual Escuela Nacional de Comercio Carlos Pellegrini dependiente de la UBA). En 1897 se crea el departamento industrial como anexo de la Escuela Nacional de Comercio, convirtiéndose en 1898 en Escuela Industrial de la Nación (actual escuela Otto Krausse). También a fines del siglo XIX se crean las escuelas de artes y oficios, dedicadas a actividades manuales y prácticas.

Llegados a fines del siglo XIX, podemos destacar cuatro tipos de escuelas secundarias en la República Argentina:

- 1- Escuelas Normales
- 2- Escuelas de Comercio
- 3- Escuelas Industriales y de artes y oficios
- 4- Colegios Nacionales

Las tres primeras formaban para el mundo del trabajo: maestras, empleados de comercio, trabajadores para las industrias, técnicos. Los Colegios Nacionales formaban las elites que ingresarían a los estudios universitarios.

Según Southwell (2011) la función de los Colegios Nacionales era formar a sujetos políticos homogéneos, varones, de las clases sociales más distinguidas

(1% de la población) que accederían a los estudios universitarios y serían los administradores del estado.

Las Escuelas Normales Nacionales eran el reservorio para las mujeres. El positivismo tuvo su mayor centro de difusión en estas escuelas, originándose una nueva corriente educativa denominada "normalismo". Una de las premisas del normalismo ha sido el criterio de que "el magisterio es un sacerdocio laico, con una sacralización de la idea de patria y de sus símbolos y un fuerte sentido de la autoridad" (Uzin, 1979:21). Desde esta perspectiva el acceso a la cultura escolar como formador/a implicaba una tarea de moralización y disciplinamiento, referenciando todo su accionar en los modelos predominantes por parte del Estado y estableciendo de esta manera la naturalización del orden simbólico modernista en el orden material presente en la educación secundaria.

Uno de los ejes que atraviesa la presente tesis es la presencia de estructuras binarias de la modernidad en la organización simbólica y material de las prácticas escolares. En esta línea y recurriendo a los documentos del pasado, podemos notar cómo el cuerpo ha sido el territorio de impresión del orden simbólico en la definición de los marcos referenciales para el desarrollo de la actividad docente. Tal como lo hemos desarrollado en el punto 3.1. los criterios para establecer un orden hegemónico de dominación se visibilizan en la materialización del orden simbólico presente en la norma. Un ejemplo de ello es el Contrato de Señoritas Maestras en la Argentina, Consejo Nacional de Educación. 1ro de enero de 1923, durante la presidencia de Alvear (Anexo I).

La misión que pesaba sobre las maestras da cuenta de las exigencias y valoraciones impuestas por una sociedad, y legitimadas por el Consejo Nacional de Educación, de forma tal que traspasaban los límites de la actividad laboral e interfería directamente en la vida privada. Estas valoraciones permiten visibilizar el lugar de las maestras en la enseñanza inicial y primaria, quienes ocupaban el espacio femenino asignado a las madres en el hogar. Según Condorcet:

La mujer, que cuida de niños y niñas durante los primeros años, conoce mejor que nadie la naturaleza infantil al haber dedicado gran parte de su tiempo a tratar con la infancia en el hogar; lugar donde ha desarrollado esas cualidades tan apropiadas, fruto de su experiencia maternal, para comprender a la infancia: "el carácter de dulzura y firmeza, paciencia y celo, bondad y una especie de dignidad (...) exactitud y finura, flexibilidad y método (Condorcet 1993: 63,98).

Desde esta perspectiva, la escuela aseguraba la reproducción de una estructura patriarcal definiendo un modelo de maestra ligado a la imagen de madre social que sustituye a la biológica ligado a un modelo de mujer sin autonomía en sus decisiones.

En el Contrato de Señoritas Maestras el acento se pone en la vida privada de las maestras, ya que el documento hace hincapié en la conducta personal y en la higiene en el aula, subestimando su implicancia en las tareas didácticas y en la metodología de enseñanza de las disciplinas. Se prioriza una educación orientada por valoraciones que se caracterizan por el disciplinamiento, y la exclusión de quienes no respondían a las normas establecidas. Un sistema de premios y castigos para el alumnado, que seguía la tradición de la escuela medieval.

Se buscaba formar en la maestra un modelo social de mujer “inmaculada”, poniendo especial énfasis en el culto a la “pureza” ante todo. Es interesante tomar en cuenta estas particularidades en la construcción del modelo de maestra de principios del siglo XX en Argentina, porque nos permite relevar los elementos constitutivos presentes aún en la subjetividad social.

Pensemos que la formación de maestras difería de otras formaciones. En ese momento histórico del país, los hombres podían dedicarse a estudios superiores, mientras que las mujeres sólo accedían a niveles de educación elemental, y en el caso de las maestras, se diplomaban al terminar la formación en las escuelas normales (nivel de formación secundaria).

La vida de las maestras se parecía mucho más a la vida de una persona entregada a un culto, a una religión, más que a una profesional de la educación. Se la consideraba como una persona capaz de renunciar a su vida en pos de su vocación.

Como podemos notar, el contrato que debían firmar las maestras en 1923 da cuenta de una sociedad en la que la figura de mayor importancia era el hombre y donde la noción de respeto es vertical y ascendente. En esta misma línea, los/as niños/as debían respetar a sus mayores y estos a sus jefes y superiores jerárquicos.

En este punto es importante remarcar como cualquier accionar de las mujeres era subestimado o reprimido. Ejemplo de ello ha sido Enriqueta Lucero,

trabajadora docente que en 1874 encabezó la primera huelga docente en Argentina, durante la presidencia de Roca.

Es interesante que se ha tratado de subestimar el accionar de Enriqueta Lucero poniendo el acento en la influencia de su marido, el geólogo Germán Avé Lallelment, vinculado al movimiento socialista. En este punto podemos notar el menosprecio del rol de la mujer como trabajadora de la educación pública en esos tiempos y la importancia de su voz.

La realidad es que la primera huelga docente dejaba en evidencia las deficiencias del sistema educativo de la época. Lo que, es más, hasta 1930 no se permitió que las mujeres accedieran a cargos de inspección ni mucho menos al Consejo Nacional de Educación, dando cuenta de las bases del pensamiento hegemónico de la época, que consideraba a la mujer intelectualmente inferior y al magisterio un apostolado fruto de la vocación proveniente de las condiciones para ser madre, naturales de la mujer.

Leopoldo Lugones lo expresaba en *El Problema Feminista*, aludiendo a los peligros que implicaba una mujer instruida y trabajadora:

esa cultura ilimitada de la mujer en establecimientos preparados para los hombres, o sea la apertura de las enseñanzas secundaria y superior, sin reflexión previa, por inercia, por imitación, por deficiente apreciación de lo que es la verdadera cultura. Desde luego, el acceso de nuestras mujeres a la ilustración masculina coincide con una visible deficiencia de su educación, con un desborde espantoso de lujo y con inclinaciones callejeras cada vez más desarrolladas” (Lugones, 1916).

A pesar de ser separada del cargo como castigo por su proceder, considerado para el orden de la época “irrespetuoso”, lo que Lugones y otros intelectuales no tuvieron en cuenta era la importancia de la acción de Enriqueta Lucero y sus compañeras, no solo como intelectuales y trabajadoras de la educación, sino como defensoras de los derechos de las mujeres, y claramente del colectivo docente, dejando las trazas de las luchas que llevarían a cabo las generaciones venideras.

El modelo de maestra que se forjaba estaba relacionado con el modelo de escuela de la época, caracterizado no como un espacio recreativo y de libre expresión sino como un lugar pautado regido por la normativa.

Es necesario ahondar en los valores que constituyen las prácticas educativas, y a su vez, valoraciones que definen representaciones sociales sobre el rol docente. Podemos identificar un conjunto de valores moralizantes que se orientaban hacia la conservación de las “buenas costumbres” de la época atravesadas por el poder hegemónico androcentrista, que no podía concebir a la mujer como un ser capaz de tener autonomía. De esta manera, la educación se pensaba como imposición, donde se tenía en cuenta un solo modelo ejemplar moralizador y hegemónico, representado en la figura de la señorita maestra, aunque este modelo mutilara sus propias libertades individuales y sociales, como mujer.

Las investigaciones desarrolladas en torno a las RS sobre la docencia (Espejo, 2017; Rolando y Seidmann, 2013) dan cuenta de la presencia de estas valoraciones en la construcción identitaria de las/los docentes y nos permiten interrogarnos sobre las diferentes dimensiones de su desarrollo personal y profesional. En esa línea nos preguntamos: ¿Cuál ha sido la influencia de estas normas en la construcción de subjetividades e intersubjetividades en torno a sexualidades y géneros entre las/los docentes?

Por un lado, es manifiesta la presencia del orden simbólico establecido profesionalmente en todas las dimensiones de la vida. Ejemplo de ello era el cumplimiento de ciertas normas: las maestras no podían casarse. ¿Qué relación existía entre el casarse y ser “la señorita maestra”? El matrimonio se veía como la materialización de la sexualidad consumada. Ahora bien, esta prohibición de la visibilización de cualquier atributo relacionado con las sexualidades se explicita claramente al alejar a las maestras de cualquier compañía de hombres. La construcción de un modelo de docente casta, pura, entregada como una sacerdotisa a la docencia.

Vemos cómo los cuerpos registran la impresión del orden simbólico al establecer en dicho contrato que no debían vestir ropas de colores brillantes, no podían teñirse el pelo, debían usar al menos dos enaguas, no usar vestidos que quedaran a más de cinco centímetros por encima de los tobillos, no usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Muchos de estos atributos siguen estando presentes en las normas que se establecen desde los profesores de prácticas de enseñanza para los/as futuros/as docentes, como el caso de:

- No usar ropas llamativas, siempre tener un perfil bajo, no llamar la atención.
- No usar remeras, blusas escotadas, o polleras cortas, siempre por encima de la rodilla.
- No usar maquillaje, presentarse ante los estudiantes sin nada que llame la atención.

Como podemos notar, las voces del pasado siguen estando vigentes en la tradición escolar. La escuela parece negar la existencia de cuerpos y sexualidades, como si las personas estuvieran desprovistas de estos atributos.

En general, cuando se realizan dibujos o caricaturas sobre una maestra o sobre un/a profesor/a, se muestran asexualizados/as, con atributos carentes de cualquier erotización.



**IMAGEN 2: ESTEREOTIPOS DE MAESTRAS Y PROFESORAS<sup>13</sup>**

En estas imágenes, que forman parte del repertorio utilizado para representar a las docentes, en general comprobamos que muchos de los atributos antes presentados parecen constituir el estereotipo de docente:

-el uso de vestimenta que cubra todo el cuerpo, si es posible colores neutros: grises, azules, negro.

<sup>13</sup> Estereotipos de Maestras y Profesoras. Imagen “Por todas esas profesoras” recuperada de <http://desmotivaciones.es/1257341/Por-todas-esas-profesoras.24/04/2011>

InfoitaliaSpagna “España es el segundo país de la UE con menos profesores” 4/12/2015 recuperado de <http://www.infoitaliaSpagna.com/espana-es-el-segundo-pais-de-la-ue-con-menos-profesoras/>. © InfoitaliaSpagna. Editrice Blaue Reiter sI CIF: ES B 92988948 | web partner: LookingTheBox

Los profesores varones parecen responder a un estereotipo que mantiene algunos atributos referidos a modelos hegemónicos de impresión del orden simbólico heteronormativo en los cuerpos:



**IMAGEN 3: ESTEREOTIPOS DE MAESTROS Y PROFESORES<sup>14</sup>**

En general se los identifica con vestimentas tradicionales (saco, corbata), colores neutros (azules, grises, negros) y con algunos atributos de masculinidad: barba, bigotes, pelo corto o calvos. En ambos casos, el tipo de vestimenta, los colores utilizados, los rasgos físicos, demuestran la relación entre el orden simbólico social y el orden simbólico escolar.

Si prestamos atención al estereotipo de vestimenta que se atribuye a los docentes no difiere mucho de aquellos atributos asignados a la vestimenta para asistir a ciertos templos religiosos.

La metáfora “la escuela como “templo del saber” parece condensar en el orden de las cosas atributos claramente destinados a los asistentes a un templo y, como tal, las maestras como “sacerdotisas” encargadas de materializar el orden simbólico. Esta significación de la imagen del docente en la escuela como profesión femenina, con las atribuciones dadas a la pureza y castidad, pueden visibilizarse en una de las secuencias de la tira de prensa Mafalda, desarrollada por el humorista argentino Quino entre 1964 y 1973. Es la historia de una niña, con el nombre homónimo, de clase media argentina, preocupada por el destino de la humanidad, entre otros temas.

<sup>14</sup>Estereotipos de maestros y profesores Imagen Recuperada de <https://profesiones-ocupaciones.universia.net/profesion/profesor/159>. Fuente Universia





IMAGEN 4: MAFALDA <sup>15</sup>

En general podemos notar que las diferentes imágenes que representan a docentes en el contexto escolar lo hacen teniendo en cuenta un modelo binario, sexista, centrado en la distinción de aquellos atributos sociales que diferencian a varones de mujeres.

En los orígenes de los sistemas educativos formales, "el modelo" de docente pareció constituir una estrategia útil y efectiva para lograr las metas que tendían a la uniformidad y homogeneidad de los sujetos y de las instituciones. Esta perspectiva demostró su utilidad para tipificar y unificar prácticas, conductas, cosmovisiones y organizaciones.

En el modelo pedagógico tradicional, la figura del docente se configurada en torno a las cualidades referidas al ser y al hacer definiendo de esta manera un modelo esperado. Su eficacia educadora y formativa radicaba en lograr imponerse como modelo ante estudiantes y futuros docentes.

El docente modelo era entonces aquel que poseía un cierto capital cultural, unas concepciones del mundo, una presencia correcta, buenos modales y valores propios de una persona bien educada para ese contexto sociocultural. En ese escenario, los futuros docentes aprendían su oficio, no sólo con libros, sino imitando a profesores modelos, destacados por sus virtudes profesionales y personales.

Esta concepción de "docente modelo" nos permite preguntarnos sobre los modelos de docente socialmente construidos. Estos modelos se han ido

<sup>15</sup> Mafalda: Imagen. En "Octa. Texto leer y escribir. 20/02/2011. Recuperada de sitio web. <http://octa-textoleeryescribir.blogspot.com/2011/02/>.

construyendo en el devenir histórico, respondiendo a pautas culturales, sociales, políticas, religiosas, entre otras. Estas cualidades morales de la docencia remiten al carácter fundacional de la profesión en la conformación del Estado y la sociedad capitalista moderna (Tedesco, 1986).

Si tenemos en cuenta el contexto histórico en el que surge la educación formal en la Argentina, nos encontramos con un país que busca el ordenamiento político y jurídico en respuesta a las circunstancias de ese tiempo social, con la mira en las ideas y acciones que se llevaban a cabo en Europa y Estados Unidos. En esta línea el positivismo como corriente epistemológica constituye uno de los pilares del paradigma capitalista, configurando un orden hegemónico de la modernidad que se extendió en diferentes países. Un universo simbólico que se define en términos de “orden y progreso”, donde la familia, el lugar de la mujer confinada a las tareas domésticas, el del hombre como proveedor de los insumos externos, el matrimonio monógamo, la heterosexualidad, la distribución social del trabajo y de las relaciones, formaban parte de un marco referencial en la formación de la ciudadanía. En esta línea la función del Estado como moralizador, normalizador y disciplinador- entre otras cuestiones- y la escuela como instrumento del Estado para el adoctrinamiento, cobra un lugar fundamental en la subjetividad social, y en la construcción del rol docente.

Así como la escuela primaria, la educación secundaria estuvo atravesada por el orden hegemónico normalizador a partir del cual se sistematizaron los saberes, En esta línea la cultura dominante encontró su legitimación en la curricula escolar. En este contexto el discurso médico, biologicista e higienista, formó parte del quehacer docente, integrándose no solo en los contenidos curriculares sino en los comportamientos de los sujetos, legitimando la discriminación y estigmatización de los inmigrantes, responsabilizándolos de las diferentes enfermedades, poniendo el acento en la necesidad de industrialización del país. En esta línea, el fordismo-taylorismo encontró su expresión en las propuestas curriculares argentinas de la escuela secundaria.

Tomando en cuenta el paradigma cientificista y la división social del trabajo, se desarrolló una propuesta educativa fragmentada, atomizada, con acento en los diferentes campos disciplinares, donde el punto clave ha sido la forma de sistematización y organización de los saberes en todas sus dimensiones. La especificidad y especialización en cada campo formaba parte

del pensamiento de la época. Así, la educación, en sus diferentes niveles, asume un rol fundamental en el nuevo orden social: sustentado por el discurso hegemónico, consolidando su función de evaluar y clasificar a los sujetos según sus capacidades innatas para su mejor inserción en un sistema capitalista.

En este panorama educativo el conocimiento se concibió como un objeto cultural acabado sin posibilidad de discusión y el profesor era considerado el centro del acto pedagógico. Su voz era indiscutible, y los estudiantes sujetos pasivos en un proceso de instrucción magistrocentrista. La educación secundaria en Argentina contribuyó a los procesos de socialización necesarios para el mundo del trabajo. Atributos tales como disciplina, acatamiento a las normas, obediencia, memorización, y control de los cuerpos eran algunos de los constituyentes del orden hegemónico establecido.

### **3.3. La formación docente en Argentina**

Abordar la problemática de las tensiones que suscita la actividad profesional docente en Argentina nos lleva necesariamente a profundizar en los procesos de coconstrucción de la identidad profesional docente que considera a ésta como aquella parte de la identidad del sujeto que se relaciona con su autoconciencia como parte de un colectivo profesional.

En tal caso las particularidades del colectivo docente llevan a tener en cuenta procesos identitarios atravesados por diferentes variables, en un contexto complejo en la República Argentina donde la definición del rol docente se entremezcla en una trama de reclamos y necesidades sociales, económicas, políticas o culturales.

Es imposible hablar de identidad sin hablar de alteridad. Según Bajtin ambos conceptos están estrechamente vinculados. Cuando hablamos de la identidad profesional nos referimos al autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, junto con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia. En este caso la identidad cobra una función sociopolítica relacionada con el espacio social, se reconocen los derechos, necesidades y características del grupo o grupos al cual nos sentimos vinculados

El grupo social, instalado en un momento histórico concreto y con el posible apoyo de una determinada institución (Wertsch, del Río & Álvarez, 1997), es fuente de seguridad, ya que nos proporciona el marco referencial de lo conocido (la lengua, cultura y tradición) (Bauman, 2003) y la protección de quienes comparten este mismo sentimiento

Somos sujetos sociales y, como tal, nuestra interacción con el medio donde desarrollamos nuestras actividades cotidianas nos modifica, nos transforma, como integrantes de dichos espacios sociales. Estos procesos no son unidireccionales, sino que somos parte de dichas transformaciones, en un proceso donde sujeto y sociedad están en interacción constante. Las situaciones se presentan y vamos tomando decisiones en función de nuestras posibilidades, intereses, motivaciones, recursos (véase Octógono Figura 2).

Por ello, los cambios -políticos, económicos, sociales, culturales- generan a su vez cambios en los sujetos que forman parte de dichos contextos. La identidad se ve constantemente interpelada por diferentes situaciones que nos demandan tomas de posición, tomas de decisión. Esto lo podemos notar en las diferentes dimensiones de nuestra vida.

La búsqueda de sentido de aquello que realizamos en nuestra vida cotidiana parece ser una de las cuestiones vitales que nos permite orientar nuestras acciones hacia alguna dirección. Ahora bien, en un momento donde – según manifiesta Dubar (2002)- existe una crisis en las identidades profesionales, la pregunta es: ¿cómo estas crisis están presentes en la construcción de la identidad profesional docente, y como tal en su relación cotidiana con el otro? Ya que, si consideramos nuestra definición primera, no hay identidad sin alteridad; en tal caso, es justamente en esta interacción con el Alter donde se genera una crisis y cómo se reconstruye, coconstruye, resignifica este vínculo en un momento donde el contexto social donde nos desarrollamos presenta características que ponen en riesgo nuestra identidad.

Diferentes son las respuestas que pueden dar los sujetos frente a este riesgo identitario, donde el cambio, la transformación, parece formar parte de la cotidianeidad profesional. Y en este punto se puede identificar una problemática a la hora de construir, acordar, establecer marcos referenciales que permitan la convivencia en los contextos sociales donde nos desempeñamos.

Las diferentes variables, que en lo cotidiano van definiendo el quehacer docente, parecen complejizarse cada vez más. En este escenario no es difícil pensar que el docente se pregunte sobre el sentido de sus acciones, cuando muchas veces las propuestas educativas presentan grandes contradicciones. Existe una trama de tensiones entre las políticas educativas y las prácticas cotidianas docentes, prácticas que se desarrollan en dispositivos con una lógica que tiene su génesis en otros momentos históricos pero que aún conserva su vigencia.

La matriz de la escuela en el siglo XIX respondía a necesidades propias de su contexto: la escuela garantizaba entre otras cuestiones, la formación del ciudadano en la construcción de los Estados nación. Se necesitaba consolidar la fortaleza de estos Estados, y uno de estos pilares era el ideal pansófico de Comenio. Ahora bien, en el siglo XXI, donde las redes sociales, los medios de comunicación masiva permiten la construcción de propuestas colectivas, la difusión de información y la construcción de sentidos y significados alrededor de ciertos objetos culturales, la trama escolar demanda nuevas configuraciones. Notamos que componentes de la lógica modernista siguen estando presentes en la actualidad: la fragmentación del conocimiento, un sistema altamente jerarquizado y burocratizado, y por otro las necesidades de los contextos actuales sean estas sociales, económicas y políticas, que por momentos parecen o quieren depositar en la escuela todo aquello que no pueden o no saben resolver en otros contextos.

Teniendo en cuenta la importancia de los contextos donde desarrollamos nuestras actividades profesionales, en función de lo antes explicitado encontramos componentes muy diversos en la construcción identitaria docente: una escuela que sigue respondiendo a lógicas del siglo XIX, cuyos docentes en general se han formado en el siglo XX, frente a necesidades propias del siglo XXI, donde la globalización en las comunicaciones y los avances tecnológicos superan las posibilidades personales de quienes formamos parte de la actividad profesional.

Entre las diferentes dimensiones consideradas a la hora de establecer las variables que inciden en las tensiones que atraviesan a la actividad docente, se producen diversos cambios en la subjetividad social respecto del rol y función del docente. Ahora bien, estos cambios en la subjetividad social (que inciden en

decisiones económicas, curriculares) tienen su origen en la construcción de un discurso socialmente compartido.

Consideramos entonces que las decisiones tomadas desde los diferentes gobiernos, en relación con las políticas educativas, ha llevado a la construcción de subjetividades que ha incidido en la construcción de la identidad profesional de las/los docentes.

En esta línea, encontramos la relación entre la producción social del conocimiento, las acciones del Estado y las decisiones personales, y como tal entre la identidad social, procesos de aprendizaje y actos de identificación. En este punto la identidad profesional docente se ve atravesada por decisiones que afectan directamente a la actividad profesional docente, poniendo a los docentes en un lugar complejo.

Ahora bien, en esta trama, donde el discurso del Estado y de los medios de comunicación va dando contenido y forma a una trama de significados que definen elementos valorativos de la actividad profesional docente, se entrecruzan variables propias de la población docente (trayectorias formativas, contextos culturales y sociales, género, entre otras) y de los niveles de enseñanza (inicial, primario, medio, superior) con sus particularidades.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, los docentes de enseñanza secundaria han debido hacer frente a cambios profundos en sus tareas profesionales. Desde la reconversión docente para la enseñanza de campos disciplinares para los cuales no habían sido formados, hasta la inclusión en la función docente de tareas que no son consideradas en la formación inicial del profesorado.

Se sigue formando a las/los docentes con un acento muy importante en los campos disciplinares, para luego desempeñar funciones múltiples en los contextos escolares: proyectos especiales, tutorías, coordinación de áreas, o asistentes sanitarios, como el caso de coordinadoras/es COVID actualmente, en los centros educativos españoles. Estas tareas son llevadas a cabo gracias a la buena voluntad de las/los docentes, pero la formación de grado no las incluye. Vemos entonces una gran distancia entre el campo de la formación docente y el campo de la práctica profesional.

La enseñanza como práctica social institucionalizada comprende un conjunto de saberes relativos tanto a las cuestiones disciplinares, a la manera

de enseñar como a la consideración del sujeto de aprendizaje, entre otras. Estos saberes median la función docente y están presentes en diferentes instrumentos culturales: leyes, instructivos ministeriales, manuales, documentos didácticos, programas, normas institucionales.

Por otra parte, estos saberes involucran tanto la interacción con otros sujetos, en las acciones que se llevan a cabo en los contextos de actividad profesional, como el desarrollo de la propia identidad personal.

Los saberes profesionales se relacionan con el aparato cultural, con el conjunto de modelos, normas y valores transmitidos histórica y socialmente, como un universo simbólico espaciotemporalmente situado, definido por presiones impuestas por la estructura social y de poder, por las ideologías, por los procesos históricos y culturales. En tal nivel, el discurso compartido ofrece los criterios de codificación y de clasificación de la realidad, provee las herramientas mentales, y los repertorios que permiten construir las significaciones compartidas por los sujetos en cada uno de los espacios sociales. En los fenómenos de influencia social, podemos notar como estos esquemas son comunicados entre los miembros de un grupo social. Los grupos a su vez, según sus posiciones en el campo, ejercen un poder de influencia sobre los demás haciendo posible la coconstrucción de diversos tipos de concepciones.

Los saberes profesionales docentes se construyen en una trama donde se conjugan conocimientos disciplinares, creencias, ideologías, tradiciones, valores, experiencias vividas. Esta trama define esquemas representacionales que orientan las acciones de los sujetos en las diferentes situaciones de su vida tanto profesional como personal. Estos esquemas no son neutrales, están cargados por sentidos y significados diversos, y son transmitidos entre los miembros de cada grupo social por diferentes medios de comunicación y de influencia social, haciendo posible la legitimación de un mercado simbólico desarrollando diversos tipos de concepciones. En esta interacción dialéctica entre sujeto y sociedad, es importante tener en cuenta las particularidades en el proceso de elaboración y comunicación de los saberes profesionales de los docentes, donde los medios de comunicación, los textos escolares, los documentos ministeriales, las normas institucionales, las creencias y tradiciones, y las mismas prácticas cotidianas de los diferentes actores que conforman el dispositivo escolar ejercen una gran influencia tanto en la transmisión de la

información como en la presión a la inferencia del conocimiento socialmente compartido.

Como hemos desarrollado en el Capítulo 1 de esta tesis, el lenguaje, en sus diferentes formas, es el instrumento de mediación cultural que permite la comunicación y el conocimiento entre los sujetos de las diferentes concepciones que forman parte del tejido social y cultural. Cuando un conocimiento es transmitido entran en juego en el proceso de elaboración del discurso cuestiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas.

Podemos considerar al saber profesional de los docentes como constituido por diferentes saberes presentes en las acciones cotidianas que caracterizan las prácticas docentes, responden a diferentes fuentes, que podemos describir como académica, escolar y social:

- Los saberes académicos, meta disciplinares y disciplinares: aprendidos esencialmente a través de la formación inicial y/o continua. Conforman el conjunto de conocimientos declarativos que el sujeto elabora en la formación de grado y/o en la formación continua.
- Los saberes escolares: elaborados tanto a través del ejercicio personal de la actividad docente, como de la experiencia previa como estudiante. Se construyen en el ámbito escolar y permiten el desempeño de los sujetos en este espacio social.
- Los saberes sociales: surgen de la interacción con el medio social-cultural donde cada sujeto se desarrolla: costumbres, tradiciones, valores, creencias. Se construyen en la relación que los sujetos tienen en su vida cotidiana con otros sujetos. Estos saberes trascienden el campo profesional, pero lo atraviesan.

En lo referente a los saberes académicos, según se ha podido constatar en diferentes estudios (Davini, 2005, Dussel et al., 2007), la formación del profesorado sigue poniendo el acento en los contenidos disciplinares dejando de lado otras variables propias del acto pedagógico. Los saberes que se enseñan a los futuros profesores se conciben, básicamente, como una repetición y/o un desarrollo de los saberes disciplinares. Para enseñar basta con controlar y transmitir estos saberes, apareciendo una disociación entre contenido disciplinar y metodología de enseñanza en las prácticas docentes. Los saberes impartidos



a los futuros profesores consisten en un conjunto de técnicas pedagógicas y didácticas de organización de las actividades referentes al contenido escolar, en las que el profesor aparece como un simple transmisor de conocimientos y un ejecutante técnico, y no como un facilitador del aprendizaje de los estudiantes. En este dominio, es necesario diferenciar entre los saberes académicos seudocientíficos de los científicos. En general encontramos que los saberes en la formación inicial del profesorado no siempre responden a fuentes científicas, sino que son el resultado de construcciones relevadas de manuales, resúmenes de textos, muy distantes de las investigaciones propias de cada saber disciplinar.

En relación con los saberes escolares, una parte importante está constituida por las concepciones implícitas de las/los docentes, de los conocimientos concretos que no son explícitos y se construyen progresivamente por la interiorización a partir de formas de acción observadas anteriormente como estudiantes o bien como resultado de sus experiencias en la actividad docente. Este componente del conocimiento escolar incluye concepciones sobre el saber hacer y está presente en las/los docentes sin que sean conscientes de su génesis. Estas concepciones han sido elaboradas a partir de la experiencia personal, como formando parte de una realidad natural, evidente, y, por consiguiente, fuera de todo cuestionamiento y crítica. Las/los docentes no son conscientes de estas concepciones (Thompson, 1984; Rodrigo et al., 1993) y, dado que es difícil modificarlas por no ser explícitas, ofrecen una resistencia al cambio.

Las concepciones implícitas más frecuentes corresponden en general a los estereotipos escolares dominantes ya que cuando un/a docente comienza con la enseñanza institucionalizada, encuentra un conjunto de condiciones ya definidas y prescriptivas (diseño curricular, programas, manuales, disposiciones, normas, entre otras) que favorecen la construcción de algunos conocimientos fácilmente adaptables a estas condiciones, y dificultan la elaboración de otros conocimientos, que implican un determinado cuestionamiento de estas mismas condiciones. No olvidemos que el/la docente vivió estas mismas condiciones en su paso por la institución en tanto que estudiante, lo que juega un papel importante en la configuración del conocimiento empírico de las/los docentes.

Sin embargo, es necesario indicar que el conocimiento de la experiencia no es siempre implícito. Las/os docentes elaboran concepciones explícitas que

se aplican a las acciones escolares cotidianas e implican un determinado nivel de explicitación y reflexión. Hacemos referencia, en primer lugar, al conjunto de principios, normas institucionales, reglas, que rigen el accionar de los sujetos implicados en el dispositivo escolar.

Por otra parte, señalaremos los saberes sociales o conocimientos de la vida cotidiana, aquellos que se construyen en la relación que cada sujeto mantiene con los contextos situados de actividad donde desarrolla sus acciones. Estos conocimientos de la vida cotidiana definen una forma de ser y hacer en la sociedad, tal como los anteriores, permiten la comunicación y conocimiento con los otros sujetos. La sociedad realiza un trabajo de socialización desde la temprana infancia para insertar a los sujetos en el medio ambiente sociocultural. La vida cotidiana es sobre todo vida, con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. En este contexto de interacciones entre la sociedad y la persona, esta última va formando su estructura cognitiva. Pero esta construcción surge de una continua interacción con los otros, con el medio. La actividad en que los sujetos se ven implicados, el espacio social donde se desarrolla esa actividad, los mediadores sociales y culturales involucrados, posibilitan los caminos de acción que se pueden llevar a cabo para la consecución de una meta, pero al mismo tiempo restringen. Los sujetos, las personas en la vida cotidiana, construyen concepciones sobre la realidad. Esta construcción lleva a un esfuerzo de negociación de sentidos y significados que requiere comunicar sus concepciones a los otros para construir un significado compartido de la realidad. Se ha observado que las personas en la vida cotidiana hacen uso de esas concepciones para tratar de resolver problemas, tomar de decisiones y planificar las acciones a llevar a cabo. Tal como los conocimientos de origen escolar, aunque en general se caracterizan por ser implícitos, pueden adquirir la forma de explícitos, como el caso de las leyes o reglamentaciones que rigen la convivencia social.

Podemos decir entonces que el proceso de construcción de los saberes profesionales es una coconstrucción. Este rasgo es un elemento esencial para la adaptación de los sujetos al medio en el que viven. El sistema cognitivo humano opera para optimizar la adaptación de los sujetos al medio. Uno de los elementos esenciales para la adaptación del ser humano a los diferentes Contextos Situados de Actividad es el aprendizaje y, como tal, la construcción

de saberes en torno a los diferentes temas, eventos, objetos sociales y culturales. Resulta necesario conocer las características de los contextos en los que nos desenvolvemos para poder actuar en ellos, para hacer predicciones, para resolver problemas; en definitiva, para vivir. Esta necesidad de conocer se articula en torno a una serie de factores cognitivos y afectivo-motivacionales.

La construcción del conocimiento profesional docente pone de manifiesto varias cuestiones. Por un lado, indica el carácter adaptativo del proceso de construcción del conocimiento que, como se ha dicho, responde a ciertas necesidades e intereses de los sujetos. Por otro, aparece la importancia del uso en la construcción del conocimiento. Los individuos construyen explicaciones personales para desenvolverse en los diferentes contextos situados de actividad.

El proceso de construcción de los saberes profesionales docentes nos permite establecer la interacción entre procesos ligados a la biografía (historia personal) del sujeto con los relacionados con la historia social. El pasado se hace presente en las trazas de la actividad docente, y como tal en los saberes que se ponen en juego en el desarrollo de dicha actividad.

Al considerar que la conciencia humana es social, en el proceso de construcción de la identidad personal es necesario analizar las diferentes interacciones que se llevan a cabo entre los sujetos donde está presente la mediación de diversos instrumentos, sean estos físicos, sociales y/o culturales. Estos instrumentos apropiados a lo largo de nuestra vida cobran diferentes formas y funciones, respondiendo a una génesis y a dominios específicos, haciendo posible nuestro desarrollo psico-social. Vemos cómo la realidad del sujeto surge como resultado de un proceso de coconstrucción mediada, de aprendizaje, de adaptación al medio, que se desarrolla durante toda la vida, y está presente en todo momento de su historia de vida.

En su doble carácter, constitutivo y constituyente, los saberes profesionales tienen su origen en la comunicación y permiten, en la interacción con los demás sujetos, la difusión de narraciones compartidas por el grupo social. Según Bajtin (1982), la aparición de sistemas de signos requiere un territorio interindividual y, en consecuencia, un grupo humano organizado socialmente. El análisis del discurso es inseparable de las esferas de la actividad humana y de sus enunciados concretos. Podríamos preguntarnos entonces, ¿cuál es la narrativa, compartida en el contexto escolar, presente en estos

saberes profesionales de los docentes? ¿Cómo están presentes los esquemas representacionales de la formación inicial, del paso por la escolaridad, o bien de los valores y creencias en estos saberes? ¿Cuál es la incidencia de las normas prescriptas en la constitución de estos saberes? ¿Cuál es la relación entre saberes profesionales, historia personal e historia social?

Como hemos visto anteriormente, el discurso como instrumento de mediación semiótica permite la transmisión de una generación a la otra de creencias, normas, valores, tradiciones, entre otros, constituyendo una parte de la memoria social de un grupo. La memoria se conforma por una trama donde los sucesos sociales forman parte de ella, y en ella están presentes las tensiones propias de cada espacio social, de cada actividad profesional.

Los paradigmas pedagógicos que atraviesan la formación docente – en sus diferentes instancias: inicial, continua y permanente- tienen gran importancia al pensar las prácticas escolares y la conformación del rol docente. En la cotidianeidad del hacer docente se van estableciendo compromisos con la formación profesional, que dialogan con las creencias, normativas, reglas, valoraciones, tradiciones, que, como productos del devenir histórico, están presentes en las configuraciones sociales, en las decisiones políticas, en las subjetividades, intersubjetividades y transubjetividades que forman parte de la trama de sentidos y significados presentes en las prácticas discursivas que constituyen a las organizaciones educativas y a la propia identidad docente.

La escuela como espacio social se define y redefine en el devenir sociohistórico, en un constante dialogo y tensión con diferentes instituciones y organizaciones sociales, en un entramado de multiplicidad de voces, que forman parte de la memoria y de la cultura de cada contexto. Es en este entramado definido por las relaciones personales, interpersonales y sociales donde se construyen saberes sobre diferentes objetos sociales y culturales, como es el caso de géneros y sexualidades.

## **PARTE 2**

### **CAPÍTULO 4**

#### **METODOLOGÍA**

##### **4.1. Planteamiento general de la investigación**

La presente investigación nos sitúa en un diseño cualitativo, de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo, desde una perspectiva dialógica de la narrativa basada en el análisis de entrevistas autobiográficas a docentes de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se trata de visibilizar las voces en torno a la diversidad sexual y de género (DSG) que caracterizan los posicionamientos de este colectivo en el contexto educativo actual de la CABA. Nos proponemos analizar la problemática antes mencionada en su particularidad espaciotemporalmente situada y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2004:27).

Se busca explorar, describir e interpretar el relato de las y los docentes, con especial interés en las dimensiones individual, interpersonal y sociocultural (Crawford, 2006).

El posicionamiento interpretativo (Vasilakis, 2007) en las ciencias sociales se caracteriza por asumir la complejidad intrínseca del objeto de estudio, sin olvidar que se trata de una construcción social dotada de historicidad. Para Vasilakis,

(...) esa «visión» goza de un plus que es el que le otorga el paradigma interpretativo a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (2007: 49).

En esta línea, no se pretende la generalización de los resultados de la investigación, sino dar cuenta de la complejidad de una problemática y generar un conocimiento que permita el incremento en las investigaciones relacionadas con el tema, abriendo nuevos caminos de trabajo interdisciplinario en relación con los estudios sobre géneros y sexualidades.

Seguramente los desarrollos que resulten de esta investigación no van a decir todo lo referente a la problemática en cuestión, pero es nuestro interés

visibilizar y problematizar un fenómeno que interpela al colectivo docente en la CABA, en particular, y en Argentina en general.

## **4.2. Objetivos generales y objetivos específicos**

### **Objetivos Generales**

- Identificar las voces que orientan los posicionamientos de las y los docentes y explorar su génesis.
- Elaborar un marco referencial interdisciplinar en el abordaje de la DSG integrando la perspectiva dialógica de Bajtin, la Teoría del *Doing Gender*, la Teoría del *Self* Dialógico de Hermans y la Teoría de las Representaciones Sociales.

### **Objetivos Específicos**

- Integrar las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas en torno a géneros y sexualidades con las trayectorias de vida de las/los participantes.
- Identificar y contextualizar las voces presentes en los enunciados.
- Integrar las marcas significativas correspondientes a cada participante, poner en dialogo sus voces y definir las posibles orientaciones de los posicionamientos docentes.
- Identificar la génesis en la construcción de saberes en torno a la DSG.

## **4.3. Preguntas orientadoras**

- ¿A qué voces responden los enunciados de los/as docentes de enseñanza secundaria al referirse a la diversidad sexual y de género?
- ¿Qué orientaciones valorativas constituyen a estas voces?
- ¿Cuál es la génesis de las voces presentes en tales enunciados?

#### 4.4. Definiciones en la construcción del diseño de investigación

La propuesta de la presente tesis ha puesto el acento en un objeto de estudio que demanda un abordaje interdisciplinario: la diversidad sexual y de género (DSG).

Este abordaje implica una articulación conceptual y metodológica entre diferentes campos, teorías y perspectivas de forma tal que las compatibilidades y diferencias puedan converger en la construcción del objeto de investigación. Para ello se ha tenido en cuenta los aportes de la psicología, la sociología, la antropología y la lingüística tanto en la construcción del marco referencial como en el relevamiento y análisis de las voces que definen los posicionamientos de las y los docentes en torno a la DSG.

El abordaje conceptual ha sido desarrollado en la primera parte de la tesis poniendo en esta segunda en diálogo los constituyentes del diseño metodológico.

Consideramos a las metodologías cualitativas como apropiadas para el enfoque de nuestro objeto de investigación que se enmarca en el camino recorrido por muchas de las investigaciones sobre sexualidades, así como en los estudios de género.

En esta línea, el diálogo entre marco conceptual y metodológico se ha planteado como una constante en nuestro proceso de investigación. La teoría ha orientado las decisiones metodológicas, pero por su parte el desarrollo del diseño metodológico ha llevado a reconsiderar definiciones y planteos teóricos. En todos los casos se ha buscado la coherencia y pertinencia en cada uno de los momentos de la investigación. Según Vasilakis,

Es, precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa (Morse, 2002b: 1421). Las estrategias cualitativas no están aisladas, los métodos cualitativos de investigación conforman un conjunto coherente y consistente de procedimientos que no pueden separarse del todo (2007: 27).

Aunque en los estudios sobre sexualidades y géneros se han utilizado diferentes enfoques en relación con las metodologías cualitativas, consideramos central el rol del discurso en nuestro abordaje. Diferentes trabajos sobre géneros

y sexualidades (Roman, Jushasz y Miller, 1994; Spender, 1980), así como la propuesta de Lakoff (1975) *-Language and Women's place-* y la obra de Thorne y Henley (1975) *-Language and sex: Difference and dominance-* han sido pioneros y dan cuenta de la importancia de la relación entre géneros, sexualidades y discurso.

Por otra parte, y tras una revisión de alternativas feministas dentro de la psicología, Hyde (1995) señala que es necesario observar a las personas en su propio entorno, en los contextos de su actividad, y resaltar las relaciones complejas que se definen entre ellas.

En esta línea, la perspectiva dialógica resulta pertinente para el desarrollo de nuestra investigación, como el campo para la integración de diferentes dimensiones del discurso en la construcción, desarrollo, relevamiento y análisis de la información en el marco de un diseño de investigación cualitativo. Desde este posicionamiento, la consideración del otro -como formando parte constitutiva del enunciado- encuentra su relación con un lenguaje habitado por voces que han dejado su huella en dicha trama.

#### **4.4.1. La dialogicidad en el diseño metodológico**

Como cualidad inherente a los sujetos, el diálogo permite un acercamiento metodológico desde las relaciones mismas en las que se construyen los vínculos entre las personas. En este proceso intersubjetivo entran en juego sentidos y significados que están ligados a los escenarios históricos, culturales e institucionales. De ahí la importancia de la dialogicidad en nuestra propuesta de investigación (Bajtín, 1981, 1986, 1992) y, en esta línea, una visión dialógica del yo (Hermans, 2002). En esta perspectiva, el relato autobiográfico nos resulta pertinente como instrumento para el relevamiento de la información.

El relato es un medio a través del cual cada uno puede hacerse inteligible para los demás y para sí mismo como participante de un mundo social. En el relato hacemos visible la experiencia particular de vida dentro de un discurso público. Esta trama de sentidos y significados constituye una realidad coconstruida socialmente donde se integran el mundo público y privado

Según Bruner (1988) los sentidos del mundo que son posibles dentro de una cultura se presentan organizados como narrativas las cuales organizan la



experiencia del mundo público y privado en relaciones de recursividad y construcción.

A su vez en toda narración se puede encontrar la presencia de múltiples voces desde las que habla el sujeto y desde las que se define, una polifonía, donde las voces hablan por el sujeto y se contradicen entre sí, definiendo para éste una experiencia dinámica y cambiante de su yo, momento a momento. Una posición del yo puede ser considerada por una voz que expresa un punto de vista determinado. De allí que las voces pueden identificarse en función de los posicionamientos que adoptan los sujetos a lo largo de la construcción de una narrativa.

Podemos distinguir aquí algunas particularidades de las narrativas que tendremos en cuenta según la perspectiva de Chase (2015):

- 1- Las narrativas son realizaciones interactivas, intersubjetivas, socialmente posicionadas y producidas en un contexto particular. La historia narrada surge de la interacción entre el/la narrador/a con la audiencia (las/los investigadoras/es). Así la narrativa es una producción conjunta entre narrador y oyente, limitada por circunstancias y recursos. Esta elaboración incluye las posibilidades de construcción del yo y de la realidad comprensibles dentro de la comunidad del narrador, el entorno local, la pertenencia social y organizacional, y la ubicación cultural e histórica.
- 2- La narrativa constituye una forma particular de discurso que crea significados en retrospectiva. Incluye el punto de vista, la voz (las voces) del narrador quien comunica no solo descripciones, sino emociones, pensamientos e interpretaciones. De esta manera se pone el acento en las versiones del yo, la realidad y la experiencia que produce mediante el relato, y no en la naturaleza factual de los hechos.
- 3- El enfoque biográfico-narrativo permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo sentidos al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. “En la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas” (Bolívar et al., 2001: 59).

La base de nuestra perspectiva dialógica es que la construcción narrativa autobiográfica implica la integración de diferentes dimensiones de la realidad: subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas (Jodelet 2007, 2008) y, por lo tanto, todo relato biográfico es un relato colectivo, expresión de una época, de un grupo, de una generación, de las experiencias vividas, crisis y conflictos personales. La cualidad colectiva presenta su huella en la singularidad del relato; por lo tanto, aparece en la narración una constante interacción entre el yo, el nosotros y el ellas/ellos. Presente, pasado y futuro tensionan y dialogan en una trama común. Hay un descentramiento de la voz enunciativa que pone el acento en la pluralidad de voces y, como tal, en las pluralidades de génesis.

Según Arfuch (2002) la narrativa depende de un contexto que no solo comprende lo particularmente local (por ejemplo, ser argentina/o), sino que hay una heterogeneidad constitutiva que define toda situación de enunciación. En esta línea podemos decir que la integración en el discurso de las dimensiones individuales, interpersonales y socioculturales (Crawford, 2006), desarrolladas por la Teoría del *Doing Gender*, dan cuenta de esa diversidad.

La otredad, la alteridad -en la perspectiva de Bajtin- están presentes en el relato. Lo social está fundado en una falta, una carencia, y como tal en una búsqueda constante (e infinita) en el discurso por completar ese espacio. Esta búsqueda implica apertura y descentramiento del sujeto.

#### **4.5. Población, muestra y unidad de análisis**

Se pretende dar cuenta del fenómeno en una población en particular: docentes de escuelas secundarias de gestión pública de la CABA con edades entre 25 y 55 años, con formación de grado en las Instituciones de Educación Superior de la República Argentina. Se consideraron diversas instituciones en la CABA, con diferencias poblacionales muy diversas: la ENS y el CS<sup>16</sup> (siglas utilizadas para esta tesis). La tercera muestra se tomó en el JVG teniendo en

---

<sup>16</sup> Con las siglas ENS, CS y JVG se distinguen a las tres instituciones de educación pública de la CABA cuyos docentes forman parte de la muestra seleccionada. Teniendo en cuenta las pautas que permiten preservar el anonimato de las/los docentes, hemos considerado pertinente conservar el anonimato de las instituciones.

cuenta que las/los profesores que se han formado en esta institución dan clases en diferentes escuelas secundarias de la CABA.

La ENS está situada en uno de los barrios porteños más prestigiosos (Palermo-Barrio Norte), con acceso económico medio-alto. No obstante ello, y dado el prestigio de la institución en si misma por su historia y particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, es demandada desde diferentes barrios de la CABA por las familias de las/los estudiantes para realizar la formación desde el nivel Inicial y cuenta con cuatro niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior. Las características de las Escuelas Normales Superiores hacen que en una misma institución haya diferentes niveles dentro del marco de la Unidad Académica.

La población del CS, aunque esté situado en otro de los barrios más prestigiosos de la CABA (Recoleta), está constituida en un 85 % por estudiantes de la Villa 31<sup>17</sup>, muy cercana a la escuela, en el barrio de Retiro. El resto del alumnado son hijas/hijos de personal de portería o trabajadores de la zona. A diferencia de la ENS, solamente tiene nivel secundario.

La tercera institución es el JVG. La elección de la institución se debe tanto a su relevancia en la historia de la formación docente en Argentina como a su importancia en la actualidad. Fundada en 1904, se constituye en una de las instituciones pioneras y más prestigiosas en la formación de docentes en la República Argentina. Gobernada por un Consejo Directivo y un Rectorado, posee una estructura organizativa compuesta por catorce departamentos que ofrecen dieciséis carreras de grado y seis carreras de posgrado, con dos especializaciones y cuatro diplomaturas superiores. Actualmente tiene una población de 8000 alumnos y 900 docentes, siendo la institución de formación docente mayor de la República Argentina. Sus planes de estudios han sido modificados en el año 2015 para responder a las necesidades de la realidad social, política y cultural de la Argentina. La consideración de la población docente de esta institución, que desarrolla actividades en la enseñanza secundaria en la CABA, nos permite comprender especificidades de las voces

---

<sup>17</sup> Villa 31: denominamos con este nombre al barrio "Padre Mujica" ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su población asciende a 40.000 habitantes aproximadamente. Constituye un asentamiento o villa de emergencia que surgió en 1932 con el nombre de "Villa Desocupación". Presenta una ubicación privilegiada ya que se encuentra junto a las estaciones de Trenes de Retiro y de autobuses y a escasos metros de los barrios más cotizados (Recoleta, Retiro, Barrio Parque, Puerto Madero, entre otros).

constitutivas de la trayectoria formativa en el nivel superior.

La población docente considerada se ubica en la franja etaria entre 25 y 55 años. Este intervalo se ha elegido teniendo en cuenta si la formación docente se ha realizado durante períodos democráticos o no.

En el caso de las/los docentes hasta 40 años, su formación la han realizado en el período democrático de gobierno en Argentina, mientras que la franja mayor de 40 y hasta 55 años la han realizado durante períodos no democráticos. Por otra parte, además de la diferenciación por edades, se ha tomado en cuenta el área de conocimiento que fundamenta la formación docente. Según lo desarrollado en el Capítulo 3 de la Primera Parte, sobre la formación docente en Argentina, cada campo disciplinar presenta características diferenciadas en relación con géneros y sexualidades. Por ello se definieron las siguientes áreas: ciencias exactas, ciencias naturales (química, física, biología), ciencias sociales y humanidades, expresión y comunicación, educación física.

Finalmente, en lo que respecta al género, se ha tomado en cuenta aquel que han manifestado las/los docentes en el momento de la entrevista.

| <b>Participantes</b> | <b>Área</b>               | <b>Edad</b> | <b>Género</b> | <b>Establecimiento</b> |
|----------------------|---------------------------|-------------|---------------|------------------------|
| CE                   | Arte y Tecnología         | X>40        | M >           | CS                     |
| CL                   | Educación Física          | x>40        | F>            | CS                     |
| CF                   | Ciencias Naturales        | x>40        | F>            | CS                     |
| CC                   | Filosofía y Música        | x>40        | M>            | CS                     |
| CR                   | Educación Física          | x<40        | M<            | CS                     |
| CP                   | Educación Física          | x>40        | M>            | CS                     |
| CN                   | Cs Naturales -<br>Química | x<40        | F<            | CS                     |
| CM                   | Historia                  | x<40        | M<            | CS                     |
| EF                   | Matemática                | x<40        | F<            | ENS                    |
| EM                   | Matemática                | x<40        | F<            | ENS                    |
| EC                   | Inglés                    | x>40        | F>            | ENS                    |
| ES                   | Educación Física          | x>40        | F>            | ENS                    |
| EN                   | Francés                   | x<40        | F<            | ENS                    |
| JM                   | Matemática                | x<40        | M<            | JVG                    |
| JE                   | Francés                   | x<40        | M<            | JVG                    |
| JP                   | Matemática                | x>40        | F>            | JVG                    |
| JI                   | Historia                  | x>40        | M>            | JVG                    |
| JN                   | Historia                  | x<40        | M<            | JVG                    |
| JX                   | Matemática                | x<40        | M<            | JVG                    |
| JY                   | Ciencias Naturales        | x<40        | F<            | JVG                    |

**CUADRO I: DETALLE DE PARTICIPANTES**

La toma en cuenta de esta población nos permite adentrarnos en sus trayectorias formativas y personales, la pertenencia a un colectivo en particular y la formación cívico-social.

Dada nuestra perspectiva en el diseño de investigación, la selección de la muestra ha sido no probabilística, intencional, tomando en cuenta los casos típicos. Para ello se ha considerado pertinente seleccionar veinte docentes. Según Patton, “la lógica que orienta este tipo de muestreo reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación “(2002: 272).

Este tipo de selección consiste en predeterminar un perfil de las personas que deberán ser elegidas. En nuestro caso los criterios han sido:

- 1- Profesión: docentes
- 2- Nivel: enseñanza media
- 3- Tipo de gestión: publica
- 4- Edad: entre 25 y 55 años
- 5- Áreas: ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, educación física.

El acceso a las/os docentes se realizó a través de las autoridades de cada establecimiento. La pertinencia del tamaño de la muestra ha tenido en cuenta que la presente investigación es exploratoria, no busca decir todo, ni tampoco lo único ni lo último respecto al fenómeno en estudio. Nos proponemos encontrar datos relevantes, convincentes y problematizadores, que permitan continuar con la indagación, posibilitando la apertura hacia nuevos focos de interés.

Como se ha especificado anteriormente, el relevamiento de la información se realizará mediante la administración de entrevistas autobiográficas semi-estructuradas. La unidad de análisis para el desarrollo de esta propuesta es el enunciado. Todo enunciado convoca al otro, lo busca, está orientado a su comprensión y a su respuesta. Cuando narramos sobre algo nos dirigimos a alguien, preguntamos, respondemos, afirmamos, negamos, discutimos con otra u otras voces que no son otra cosa que la interiorización de los diversos lenguajes presentes en nuestro medio social.

Desde la perspectiva dialógica, el sujeto tiene la posibilidad de producir enunciados con diferentes lugares de enunciación -múltiples y a veces

contradictorios- que reflejan en el discurso las luchas históricas de poder y reconocimiento.

El campo de la palabra es un espacio para la producción de enunciados y enunciaciones que constituyen diferentes momentos de un mismo proceso comunicativo. La enunciación se define como cualquier gesto dirigido al otro que encuentra su significación en la interacción, y el enunciado es el momento de objetivación del gesto en el signo lingüístico. Un enunciado producido por un sujeto convoca la respuesta del otro y de alguna manera la anticipa.

La enunciación tiene una parte verbal, el enunciado, y una parte extraverbal, sobreentendida en la comunicación, y relacionada con las situaciones en donde se produce y donde se llevan a cabo las acciones de los hablantes.

El enunciado constituye un momento dentro del proceso continuo de la comunicación verbal, considerando a esta última como un momento generativo continuo e inclusivo de la experiencia de un grupo social determinado en su historia (Voloshinov, 1976).

De acuerdo con Wertsch (1991) la producción de todo enunciado implica la apropiación de, por lo menos, un lenguaje social y un género discursivo. Vale decir que la situación comunicativa se mantiene identificada con escenarios concretos institucionalizados y formas de interacción verbal emergentes de la relación praxis-discurso. Los lenguajes sociales y los géneros discursivos organizan la acción.

Toda experiencia subjetiva, aún la más privada, se significa dentro de contextos públicos de discurso compartido dentro de la praxis social de una comunidad. El sujeto encuentra en el discurso un espacio para definirse dentro de escenarios concretos de relación, un espacio dialógico, polifónico, donde puede ocupar distintos lugares de enunciación para producir enunciaciones sobre sí mismo, su proceso de vida, sus condiciones, y su realidad social.

## **4.6. El relevamiento de la información**

### **4.6.1. Procedimientos**

Teniendo en cuenta que las decisiones metodológicas de la presente investigación responden a criterios exploratorios, descriptivos e interpretativos, se han considerado diferentes momentos antes del ingreso al campo:

- 1- Definición de los procedimientos a seguir para la entrada en el campo y el relevamiento de la información: en este caso se considera la pertinencia de la entrevista autobiográfica como técnica para la obtención de los datos necesarios para el desarrollo de la investigación.
- 2- Contacto con las/os referentes claves: en nuestro caso la rectoría de cada establecimiento se constituyó como referente para poder acceder a las y los docentes que serían entrevistadas/os. El vínculo con los diferentes establecimientos se inició durante el mes de mayo de 2018.
- 3- Comunicación con las y los docentes: se brindó la nómina de las y los docentes de las diferentes áreas con sus respectivos e-mails para poder contactarlas/los y acordar las entrevistas.
- 4- Elaboración de una guía de entrevista como un marco referencial, orientador que, sin perder de vista los núcleos centrales, permita la flexibilidad del relato según cada entrevista.
- 5- Realización de la entrevista: Las entrevistas fueron realizadas entre septiembre de 2018 y abril de 2019.

### **4.6.2. La entrevista como técnica de relevamiento de la información en la narrativa autobiográfica**

La narrativa mediante la entrevista autobiográfica se encuadra en una idea dialógica de la comunicación basada en la interacción entre los participantes, en nuestro caso entrevistada/o y entrevistador. Hay una relación entre la mirada de sí y la mirada del alter.

Las entrevistas se centran en las historias que los sujetos cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos, en sus representaciones. Estas historias

pueden surgir espontáneamente o el entrevistador puede provocarlas poniendo énfasis en lo temporal, lo social y en el significado.

Esta trama tiene una analogía con la conversación cotidiana, donde las respuestas a preguntas muestran estos rasgos de las narraciones, lo que apoya la idea de que “las narraciones son una de las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales los individuos intentan organizar y expresar significado” (Kvale, 2011:102). El investigador no se involucra en una conversación en sentido habitual porque busca obtener conocimiento del entrevistado, lo que tampoco significa que este pase a ser mero informante, ya que:

Considerar al entrevistado como a un narrador equivale a alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de los investigadores y acercarse a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias (Chase, 2015: 77).

En la entrevista autobiográfica el/la entrevistada/o, en general, desarrolla algún tipo de justificación sobre “qué” cuenta y “por qué”. Según Bajtin (1979), al contar una historia el autor lleva a cabo algún tipo de “actividad justificadora y conclusiva” respecto de lo relatado. El autor se ubica más allá de los acontecimientos o de las vivencias del héroe y desde allí nos ayuda a significar su vida como totalidad que otorga unidad a lo heterogéneo.

El relato autobiográfico es una unidad narrativa, temporal y discontinua que un sujeto realiza acerca de sí. La misma consiste en una reconstrucción, una representación de acontecimientos y supone su conexión con otros acontecimientos pasados y presentes, así como también con respecto a posibles eventos del futuro. Es una puerta de entrada a través de la cual el investigador puede tomar contacto con las experiencias de los entrevistados y las voces que sustentan esas experiencias. A decir de Riessman “los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo” (2008: 105). Por otra parte, este tipo de entrevista permite centrarse en ciertos momentos de las trayectorias de los sujetos sin necesidad de abordar la historia de vida en su totalidad. El investigador puede iniciar el diálogo con una pregunta sobre episodios específicos o sobre un período transcurrido en una institución. Al respecto Bertaux (1977: 32) considera



que «hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida».

Según Malimacci:

Bertaux adopta así una definición «minimalista» del relato de vida, que supone que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un período de la existencia del sujeto, o en un aspecto de esta. Esta perspectiva le permite hacer más accesible la historia de vida, que no debe ser, ineludiblemente, un recorrido integrador a través de la totalidad de la experiencia de vida del individuo. Esta experiencia puede ser contada por el investigado en forma fragmentada o parcial, y así retomada por el investigador como parte de una realidad necesariamente más abarcadora (Malimacci, 2006, citado en Valisakis, 2007: 176).

Desde una perspectiva situada, las entrevistas autobiográficas semiestructuradas posibilitan la reconstrucción retrospectiva rescatando el valor de lo vivido según los diferentes contextos situados de la actividad. Es un instrumento metodológico que permite el conocimiento de la vida de las/os entrevistadas/os. Según Kvale la entrevista “proporciona un acceso único al mundo de la vida de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones”; la entrevista en la investigación cualitativa nos permite la construcción de conocimiento: “da acceso a la multiplicidad de narraciones locales plasmadas en el relato de historias y se abre para un discurso y negociación del significado del mundo vivido” (ibid.: 46).

La entrevista tiene como propósito comprender el objeto de investigación según el contexto donde se produce el acto comunicativo sin pretender generalizar los resultados.

La investigación biográfica narrativa mediante la entrevista permite no solamente escuchar a las personas protagonistas, sino también reconocer los contextos sociales, políticos, económicos y educativos en los que se han construido. En la entrevista autobiográfica semiestructurada se tendrá como objetivo hacer aflorar, a lo largo de la conversación, las voces que orientan los posicionamientos de la persona entrevistada buscando que profundice cuando toque temas que parezcan relevantes, interesantes. Por otra parte, el investigador desempeñará una función de control. Para ello se elaborará un

guion o plan, que posibilita no perder de vista los temas que se tratarán a lo largo de la entrevista, siendo cuidadoso en llevar la entrevista hacia el eje o núcleo principal que está presente en el guion. No obstante, este guion o plan es una puerta de entrada que permite la narrativa autobiográfica. Según Ferrarotti, en la entrevista realizada por Iniesta y Feixa (2006), es necesario dejar “siempre abierto un gran espacio para lo imprevisible, para el momento problemático, para aquello no exactamente definible a priori” (p:6).

No solo importa el contenido del relato en sí mismo sino las estrategias de autorrepresentación que lleva a cabo el sujeto entrevistado, su construcción, los modos de nombrar y nombrarse en el relato, lo dejado a un lado, el punto de vista, en definitiva, qué historia cuenta alguien sobre sí mismo.

En esta línea, uno de los puntos centrales para tener en cuenta es la mutua implicación entre narración y experiencia. A decir de Ricoeur “la narrativa biográfica permite darle forma a aquello que es informe” (2000:141). Hay un entrecruzamiento entre el tiempo de la narrativa, el tiempo de la vida y la experiencia. En ese entrecruzamiento el yo va adquiriendo la forma de un nosotros/as/es, de unos otros/as/es. De ahí la importancia que atribuye Bajtin (1981, 1986, 1992) a las voces que pueblan el relato. En esta misma línea tanto Lejeune (1994) como Ricoeur (2000) marcan la importancia de la descentración en el discurso narrativo biográfico.

En la trama de este discurso el sujeto dialoga y tensiona con las diferentes dimensiones de su trayectoria de vida, espaciotemporalmente situada. El género discursivo está inmerso en una historicidad que conlleva una valoración del mundo. De allí la inscripción del sujeto en su contexto sociohistórico y cultural, tanto el actual como del que es objeto de la rememoración. Se trata de un sujeto incompleto, abierto a identificaciones múltiples, en tensión hacia lo otro, con posicionamientos contingentes. En esta trama entre lo individual y lo colectivo, entre lo personal y lo social, el sujeto “se crea” en un relato de sí mismo, donde la vivencia tiene un lugar privilegiado.

Diferentes son los tiempos que se entrelazan en el relato autobiográfico:

- 1- **Tiempo físico:** tiempo del mundo en cuanto a su evolución, su desarrollo como algo uniforme.
- 2- **Tiempo psíquico:** el de los sujetos, que está en relación con su mundo interior, con sus emociones.

- 3- **Tiempo social:** el de los acontecimientos, el de los eventos.
- 4- **Tiempo lingüístico:** el de la narración, donde se despliega el acto de enunciación.

Lo antes desarrollado nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas:

- 1- ¿quién habla en la instancia actual del relato?
- 2- ¿qué voces se inscriben en la narrativa?
- 3- ¿qué posicionamientos del yo pueden identificarse?

#### **4.6.3. Matriz para la construcción del dato**

El relato permite poner en palabras la representación de una vida que nunca se acaba de contar. En esta línea, la entrevista autobiográfica semiestructurada se presenta como la forma capaz de recorrer la trama vivencial presente en las trayectorias de vida donde el alter cobra un papel fundante en esta interacción, interlocución.

La entrevista biográfica se ocupa, en palabras de Arfuch, de una “necesidad narrativa, transcultural, de la experiencia humana” (2002: 138). La trama que va construyendo la entrevista constituida por diferentes microrrelatos permite entrelazar en una polifonía o multiplicidad de voces el mundo de lo público (social, institucional) con el privado (doméstico, íntimo), donde diferentes dimensiones de la realidad se interrelacionan y se modifican constantemente.

El yo se hace presente en la narrativa mediante la rememoración de la vivencia, de la anécdota, de los sucesos. Polifonía, heterogeneidad, integración, interacción van dando sus cualidades constitutivas a la trama discursiva del relato autobiográfico. La entrevista autobiográfica permite visibilizar, en palabras de Chase, “cómo nuestros puntos de vista, en etapas particulares de nuestras vidas influyen de forma crucial en nuestro desempeño profesional” (ibid.: 750). A menudo pueden identificarse acontecimientos críticos o puntos de inflexión en la vida personal, profesional e institucional de las/os entrevistadas/os que representan hitos que configuran determinados estilos y prácticas sociales.

Desde la perspectiva de esta tesis, la entrevista autobiográfica será realizada teniendo en cuenta diferentes trayectorias de los sujetos entrevistados. El sujeto entrevistado, a decir de Ferrarotti en la entrevista documentada en el artículo de Iniesta y Feixas (2006)

(...) no es un individuo solitario (..) Hay que tener en cuenta el concepto de horizonte histórico, que significa, en primer lugar, el carácter no intemporal, no desarraigado de las relaciones materiales extra-subjetivas, de los documentos autobiográficos; y, en segundo lugar, el conjunto de las relaciones estructurales, ya sean formalizadas en instituciones o bien expresadas en comportamientos y costumbres (pp: 11).

Según lo antes explicitado, tres ejes se integran (Véase Cuadro III) en la construcción del dato para la elaboración de la guía de entrevista:

1- El primer eje es el correspondiente a las trayectorias de vida. En este eje es necesario considerar que las trayectorias responden a diferentes contextos espaciotemporalmente situados de actividad, donde diversas dimensiones se entrecruzan con dichas trayectorias. Según Malimacci es necesario:

Admitir que es posible hacer y rehacer diversas historias de vida para la misma persona. Como hemos investigado (Malimacci y Salvia, 2005) esto produce diversas trayectorias –individuales y familiares–, donde las relaciones laborales, familiares, simbólicas, religiosas, políticas, educativas, de género deben ser tenidas en cuenta para comprenderlas y analizarlas. No estamos ante sujetos pasivos sino con personas que toman decisiones –más o menos condicionadas– que afectan sus trayectorias (Malimacci 2006, citado en Vasilakis 2007: 180)

Se pondrá en acento en tres dimensiones de trayectorias de vida:

Formativa: relacionada con las voces que las/los docentes han ido construyendo como estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza y en diferentes contextos

Profesional: relacionada con las voces que las/los docentes han ido construyendo en su actividad como educadoras/es.

Cotidiana: relacionada con las voces que las/los docentes han ido construyendo en su vida cotidiana como sujetos y ciudadanas/os que forman parte de un cierto contexto sociocultural.

2- Por otra parte, estas trayectorias se entrelazan con diferentes dimensiones de construcción de la realidad: subjetiva (personal), interpersonal (intersubjetiva) y sociocultural (transubjetiva). La dimensión personal o subjetiva tiene como contenidos las representaciones del yo con relación a sí mismo, a su

imagen corporal, las crisis, los conflictos personales, las experiencias, los comportamientos, las actitudes; la dimensión interpersonal o intersubjetiva incluye los diferentes tipos de vínculos, los acuerdos, la pertenencia a colectivos sociales; y finalmente la dimensión sociocultural o transubjetiva, se relaciona con las ideologías, los estereotipos, las creencias, las tradiciones, los valores, las normas y reglas, las representaciones sociales, etc.

3- Por último, el eje relacionado con la diversidad sexual y de género se entrelaza con las trayectorias y las diferentes dimensiones de la realidad de los sujetos, poniendo el énfasis en la identidad de género, los atributos de género, las orientaciones sexuales

|                                                                        | <i>Dimensión socio-cultural o transubjetiva</i>                            | <i>Dimensión Interpersonal o Intersubjetiva</i>           | <i>Dimensión individual o subjetiva</i>                                 |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <i>Trayectoria formativa (como estudiantes)</i>                        | <i>Creencias<br/>Tradiciones<br/>Costumbres</i>                            | <i>Pertenencia a colectivos o grupos<br/>Vínculos con</i> | <i>Valoración de sí mismo/a<br/>Crisis<br/>Conflictos</i>               |
| <i>Trayectoria Profesional (como docentes)</i>                         | <i>Normas y reglas<br/>Valoraciones<br/><br/>Representaciones Sociales</i> | <i>Pares<br/>Estudiantes<br/>Vínculos familiares</i>      | <i>Momentos de inflexión personal<br/>Tomas de decisión<br/>Cambios</i> |
| <i>Trayectoria Cotidiana (como participantes de la vida cotidiana)</i> |                                                                            | <i>Relaciones con amigas/os</i>                           | <i>Imagen de sí mismo/a</i>                                             |
|                                                                        |                                                                            | <i>Diversidad Sexual y de Género</i>                      | <i>Identidad de género, atributos de género, orientaciones sexuales</i> |

#### **CUADRO II : INTEGRACIÓN ENTRE EJES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL DATO**

Teniendo en cuenta la integración de los ejes antes desarrollados, se ha elaborado una guía orientadora para la realización de las entrevistas semiestructuradas, cuyas preguntas se detallan en ANEXO III.

#### **4.6.4. Realización de las entrevistas.**

Con la entrevista autobiográfica buscamos adentrarnos en la realidad de las personas, relacionándolas con los contextos situados de actividad donde

desarrollan sus acciones, sin intervención de un entorno artificial. Según Vallés “las entrevistas de investigación no se consideran una experiencia de laboratorio, en el sentido de proporcionar al entrevistador y al entrevistado un aislamiento respecto de las normas propias de sus contextos socioculturales” (Vallés 2009: 46).

En esta línea, se acordó con las y los docentes, según sus horarios, responsabilidades cotidianas, tiempos de traslado en la CABA, los lugares para la realización de cada entrevista. En su mayor parte, se realizaron en cada institución educativa, posibilitando de esta forma el acercamiento a la comunidad educativa, por una parte, y la disponibilidad de los tiempos docentes entre clases.

Este punto es fundamental en este colectivo ya que las y los docentes de enseñanza media en la CABA se trasladan, durante la semana y en un mismo día, a diferentes establecimientos, no siendo una pauta general la concentración horaria en una misma institución. Por ello la importancia de darles la posibilidad de la elección de lugar, día y horario para la realización de la entrevista. Aunque el acceso al campo para contactar con las autoridades de cada establecimiento se realizó durante el mes de mayo de 2018, la realización de las entrevistas se desarrolló entre septiembre de 2018 y abril de 2019.

El momento en que se realiza la entrevista es muy importante. Por ello se requirió prever un tiempo donde se pudiera estar concentrada/o en la entrevista.

Se propuso a las y los docentes la grabación de la entrevista ya que este medio facilita el trabajo de relevamiento y análisis de la información. Estas decisiones -como cada una de las que se ha tomado en este proceso- se relacionan con la construcción de una cierta confianza entre entrevistado y entrevistador. En esta línea, dice Ferrarotti aludiendo a Bourdieu

Las páginas introductorias de Pierre Bourdieu a *La miseria del mundo* resultan iluminadoras y plenamente compartibles: “¿Cómo, de hecho, no experimentar un sentimiento de inquietud en el momento de hacer públicas declaraciones privadas, confidencias reunidas en una relación de confianza? [...] Ningún contrato está tan cargado de exigencias tácitas como un contrato de confianza. (Bourdieu 1999, citado en Ferrarotti, 2007: 17).

En la entrevista está presente la facultad de la interrogación y esto supone una diferenciación de posiciones y, como tal, de organización para las tomas de

decisión. Desde esta perspectiva, se han tomado en cuenta las pautas establecidas para la realización de entrevistas en lo referente a:

- 1- Actitud del entrevistador: debe ser respetuosa y abierta, favorecer el desarrollo de la comunicación.
- 2- Lenguaje: debe ser claro, preciso, evitando ambigüedades y tecnicismos innecesarios, adaptado a las singularidades del/a informante.
- 3- Condiciones espaciales: según el espacio propuesto por las y los docentes, buscar un lugar donde se sientan cómodos, y puedan ser grabados sin interferencias.
- 4- Temporalidad: el respeto por los tiempos, en particular el tiempo físico y psicológico, implica respetar los horarios previstos y los diferentes estados de ánimo por los que van pasando las y los docentes en el transcurso de la entrevista; por otra parte, el tiempo social, la adaptación del entrevistador a los diferentes eventos que se susciten y que puedan alterar la realización de la entrevista (actos, huelgas, suspensión de actividades)

El principal papel del entrevistador es abstenerse de interrupciones, planteando ocasionalmente preguntas para clarificación, ayudando al entrevistado a continuar su historia. El entrevistador, a través de sus preguntas o silencios, es un coproductor de la narración. A decir de Guber “desde una perspectiva constructivista, es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que este construye con el entrevistador en el encuentro” (2012: 71).

Finalmente, al terminar el tiempo de la entrevista, cerrar con el agradecimiento del investigador de forma tal que posibilite la conclusión de ese momento que no es definitivo, ya que quizás se deba volver a contactar al/a informante en el caso que sea necesario.

Cabe aclarar que la investigación ha tenido la aprobación previa del Comité de Ética de la UAM y todos los participantes firmaron un consentimiento informado, aceptando participar en este estudio.

#### **4.7. Procesamiento de las entrevistas**

Se propuso realizar dos accesos diferentes a las entrevistas para el análisis de los resultados:

- 1- Escucha global atenta de cada entrevista: la narración de las historias de vida conlleva la comprensión del relato contextualizado en forma global para luego poder focalizar en ciertos datos específicos. Por ello la realización de la escucha global atenta permite al entrevistador tomar contacto con la situación de la entrevista y darle lugar a los diferentes tiempos que se fueron construyendo, cuestión que queda fragmentada y a veces invisibilizada en la transcripción.
- 2- Transcripción de cada entrevista: permite focalizar en cada uno de los casos y en la unidad de análisis, buscando especificidades, donde los recursos gramaticales, semánticos o estilísticos pueden ser identificados con mayor precisión.

La realización de ambos accesos a las entrevistas ha permitido la construcción rigurosa del acto comunicativo considerando su carácter espacio-temporalmente situado

Para preparar el análisis, se ha buscado organizar la información registrada según un criterio de forma tal que se facilite su tratamiento. Para ello hemos segmentado las entrevistas según ejes temáticos distribuidos en una grilla. En la definición de los ejes temáticos se tuvieron en cuenta aquellos que orientaron la elaboración del guion de entrevista (Cuadro II) definidos a partir de los interrogantes y objetivos de investigación.

La transcripción de los fragmentos textuales ha permitido ordenar lo que puede aparecer de forma desordenada en la entrevista, reuniendo de esta manera enunciados donde se habla de una misma cuestión.

La integración entre la tarea de escucha global de las entrevistas y la lectura de las primeras transcripciones ha posibilitado la toma de notas preliminares (primeras ideas) que posibilitaron orientar la construcción de la matriz de análisis. El diálogo entre los diferentes momentos y procedimientos es parte de la lógica de la investigación cualitativa,



#### 4.7.1. Elaboración de la matriz para el procesamiento de los datos

Nuestro análisis de datos busca responder a las preguntas que nos hemos planteado inicialmente en el punto 4.3 de esta tesis. En esta línea, una perspectiva interdisciplinaria ha estado presente en la construcción de la matriz de análisis.

Partiendo de la dialogicidad, la función de la narrativa autobiográfica es organizar las experiencias vividas y dar sentido a la vida, ya que "el valor biográfico podría ser el principal organizador de lo que yo mismo experimenté, de la narración contada por mi propia vida, y puede dar forma a la conciencia, a la visión, al discurso que tendré sobre mi propia vida. (Bajtin, 1992:166). Por lo tanto, es en "el lenguaje de la narrativa y de acuerdo con esta lógica de configuración narrativa donde se construyen y se inscriben todos los espacios-tiempo de la experiencia humana" (Delory-Momberger, et al., 2013:50).

Ciertos eventos en la biografía son accesibles para el sujeto solo a través de la narrativa. Estos momentos de la vida son su nacimiento, eventos que ocurrieron en su familia o en su país cuando era un niño/niña, su adolescencia, su ingreso a la vida profesional, entre otros (Bajtin, 1992) Son estos enunciados, que pertenecen a otros, que el sujeto vuelve a trabajar, modificar, apropiarse, los que tendremos en cuenta en nuestro análisis, así como el lugar que el sujeto le da a los diferentes personajes (Otros), ya que son estos aspectos los que dan testimonio de la dialogicidad a través de la forma en que se expresa y expresa un conjunto de voces. El sujeto piensa con las voces de los demás acerca de esa otra persona, pero también de tal evento o actitud para adoptar en tal situación.

En esta línea, Hermans (2001), desde la Teoría del *Self* Dialógico, especifica que el yo dialoga con voces internas y voces externas. Para identificar y comprender esas voces es necesario comprender cómo el sujeto utiliza el lenguaje, y esto lo podemos hacer desde la enunciación, el acto de apropiación individual y concreto; y desde el enunciado, el producto o resultado de esa apropiación. El enunciado es un conjunto organizado de palabras que expresan juntas una idea. Los enunciados pueden estar formulados por una única palabra,

pero, por lo general, se precisan varias palabras organizadas en oraciones para expresar una idea.

Para comprender la enunciación debemos buscar las marcas o huellas del sujeto que se produce en el enunciado. Estas marcas son indicadores de subjetividad. Estos indicadores pueden revelar sentimientos, valoraciones, opiniones, entre otros. La tarea de identificar las huellas que el sujeto de la enunciación deja en su enunciado no consiste en un simple señalamiento de marcas sino en determinar qué efectos de sentido produce el discurso como totalidad. Estas huellas o marcas de la subjetividad permiten identificar los posicionamientos de los sujetos frente a diferentes temas de discusión social, relacionándolos con aspectos propios del grupo social al que pertenece. Ahora bien, esta pertenencia está espaciotemporalmente situada, cobrando un rol muy importante los contextos con los que se relacionan las narrativas.

En esta línea los sentimientos, las valoraciones, tienen un carácter disposicional y están dirigidos a un objeto específico por el que se manifiesta interés, preocupación o inclinación. Estas disposiciones manifiestan las tendencias de los sujetos a representarse el mundo desde un trasfondo afectivo, cognitivo, social y cultural particular. Podemos notar entonces la relación existente entre el sujeto de la enunciación y las posiciones de los sujetos que constituyen el marco referencial.

Este enfoque permite la lectura a nivel individual, en relación con cada uno de los sujetos entrevistados, pero también a nivel grupal. Podemos tener en cuenta los significados presentes en las marcas, y desde allí identificar aquellos que tienen mayor relevancia en el conjunto de entrevistas, permitiendo de esta manera definir la tendencia de este colectivo entrevistado.

El análisis temático teniendo en cuenta los contenidos de cada uno de los ejes de la grilla de análisis de datos permite poner en diálogo teoría y desarrollo metodológico. La grilla posibilita sistematizar los datos integrando diferentes dimensiones de la realidad para hacerla aprehensible.

No obstante, el abordaje del diseño metodológico propuesto nos lleva a considerar una diversidad de fenómenos propios del trabajo exploratorio que redefinen los núcleos temáticos considerados dialogando con el esquema teórico propuesto, validándolo, redefiniéndolo (en el caso que sea necesario) y poniéndolo a prueba con los propios datos empíricos.

Para ello se propone un diseño de análisis de datos en dos pasos: contextualización de las voces, codificación y análisis de los enunciados, e Identificación de la génesis de las voces sobre géneros y sexualidades. Definición de posicionamientos

#### **4.7.1.1. Primer paso: contextualización de las voces, codificación y análisis de los enunciados**

Cada una de las voces, que se corresponden con diferentes dimensiones en la construcción social del conocimiento, se relacionan con diferentes espacios sociales, que se constituyen como una multiplicidad de voces que dialogan y tensionan entre sí. En cada uno de estos escenarios se desarrollan actos comunicativos que definen, como en una puesta en escena, una representación de la realidad.

Estos espacios sociales están temporalmente situados, y permiten el desarrollo de procesos de sociabilidad. En cada una de estas dimensiones identificaremos voces relacionadas con los saberes de la formación (en sus diferentes etapas) así como con géneros y sexualidades.

En esta identificación de voces, comprender la relación entre el orden material y simbólico en torno a sexualidades y géneros nos permite identificar los constituyentes en la construcción de saberes. Para Bourdieu (2000) la violencia simbólica presente en las relaciones de dominación es posible gracias a la complicidad de un mercado de bienes simbólicos. ¿Cómo se sostienen ciertas valoraciones que definen estos bienes simbólicos? Las estructuras objetivas del espacio social definen tendencias que encuentran su expresión en las acciones comunicativas que llevan a cabo los sujetos. A decir de Bourdieu “unas prescripciones y unas proscripciones arbitrarias que, inscritas en el orden de las cosas, se imprimen insensiblemente en el orden de los cuerpos” (2000:75).

Uno de los puntos claves definido por Bajtin, en el análisis de los géneros discursivos, es el tomar en cuenta las valoraciones. El proceso dialógico sociohistórico-cultural en el que los sujetos están incluidos, genera juicios de valor. La valoración pesa sobre el significado, pues determina que un significado particular ingrese a la esfera inmediata de los hablantes y a la del grupo social al que pertenece, al punto de que todo cambio de

significado es una revaloración, una transposición de una palabra particular de un contexto valorativo a otro (Voloshinov, 1976: 131-132). Esas valoraciones sociohistórico-culturales sustentan criterios morales y afectivos de carácter favorable o desfavorable. Los actos de identificación, que permiten la construcción de la identidad (de género, sexual, profesional, entre otras), se ubican a su vez en torno al núcleo representacional que condensa las propiedades esenciales de la categoría.

Teniendo en cuenta lo antes explicitado, se considerarán los diferentes momentos de la narrativa biográfica teniendo en cuenta los diversos contextos espacio-temporalmente situados donde se referencian las voces.

Estos contextos los vincularemos con las categorías definidas por Aveling et al. (2014) en relación con *I-Position* del yo, así como su relación con los otros referenciales, según las huellas presentes en los enunciados. Se busca identificar en los enunciados respondiendo a la pregunta: ¿desde qué posiciones del yo habla el sí mismo?

Para ello se propone un diseño de análisis que integra diferentes aportes desarrollados en esta tesis. Los pasos por seguir son:

- Codificar todas las expresiones con pronombres y adjetivos posesivos en primera y segunda persona (singular y plural), nombres de grupos (cuando el hablante está hablando en nombre del grupo).
- Codificar todas las oraciones con pronombres y adjetivos posesivos en tercera persona e identificar a quién se hace alusión, para crear una 'lista de referencia' que pueda ayudar a identificar el Origen de las voces o huellas en los enunciados del hablante.
- Etiquetar las voces según atribuciones correspondientes a DSG y a formación.
- Identificar otros referenciales o significativos: Los/as otros/as referenciales son sujetos, instituciones, grupos sociales, que se constituyen en referentes para nuestras vidas: la madre, el padre, la maestra, el profesor, la escuela primaria, el club. El conjunto de significaciones a las que se relacionan estos otros referenciales en torno a géneros y sexualidades, irán conformando los significados y sentidos presentes en sus posicionamientos, sea por aceptación, rechazo, adhesión, etc. Para poder identificar a los otros referenciales, buscamos

las voces presentes en el relato, y las codificamos según sus vinculaciones con los contextos donde se generan y en relación la problemática. Estas voces han dado lugar a saberes y la importancia estriba en la génesis de esos saberes, ya que serán los que orientan las acciones comunicativas.

- Relacionar marcas significativas (sentimientos, emociones, valoraciones) con otros referenciales y los contextos de sociabilidad (Véase Cuadro IV) Cada uno/a es caracterizado por adjetivaciones, acciones, particularidades que se relacionan con ciertas subjetivaciones, en torno a estos otros referenciales: respeto, solidaridad, rigurosidad, maltrato, gentileza, demagogia, despotismo, entre otros. Cada una de estas significaciones pueden estar relacionadas con cualidades a las que el sujeto adhiere o a las que rechaza de esa/e otra/o referencial. Podrá entonces tomar diferentes posiciones con respecto a la voz de ese/a otra/o: acercamiento, distanciamiento, rechazo, aceptación, identificación.

| CONTEXTOS     | VOCES DSG | VOCES FORMACIÓN | OTROS REFERENCIALES | MARCAS SIGNIFICATIVAS |
|---------------|-----------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| E. INICIAL    |           |                 |                     |                       |
| E. PRIMARIA   |           |                 |                     |                       |
| E. SECUNDARIA |           |                 |                     |                       |
| E. SUPERIOR   |           |                 |                     |                       |
| E.NO-FORMAL   |           |                 |                     |                       |
| GRUPOS PARES  |           |                 |                     |                       |
| MOV.SOCIALES  |           |                 |                     |                       |
| FAMILIAR      |           |                 |                     |                       |
| PROF. ACTUAL  |           |                 |                     |                       |

**CUADRO IV: MATRIZ O GRILLA DE EJES TEMÁTICOS**

#### **4.7.1.2. Segundo paso. Categorización de las marcas significativas, identificación de la génesis de las voces sobre géneros y sexualidades. Definición de posicionamientos.**

Teniendo en cuenta la perspectiva de Butler y la Teoría del *Doing Gender*, tanto géneros como sexualidades devienen de una construcción performativa. Esta construcción se lleva a cabo por actos de comunicación que forman parte

de procesos de aprendizaje en diferentes contextos de acción pedagógica. Por ello, las voces son heterogéneas, ya sean porque responden a contextos formales, no formales o informales de aprendizaje. A su vez, la trama de estos contextos formativos se va construyendo en torno a saberes: los habrá relacionados con los campos disciplinares, con los lineamientos curriculares, con las normas y reglas institucionales o bien aquellos que surgen de la experiencia de la vida cotidiana, entre otros. Estos saberes están atravesados por valoraciones que responden a diferentes posicionamientos ideológicos, creencias, tradicionales, entre otras.

Una vez definidas las voces (por participante) en el primer paso se buscará categorizar las marcas significativas que caracterizan a esas voces con el objetivo de identificar la génesis de tales significaciones. Para ello se tendrá en cuenta la distribución de voces según los enunciados analizados. Finalmente se identificarán las génesis y las tendencias que orientan los posicionamientos de las/los docentes entorno a géneros y sexualidades.

## **CAPÍTULO 5**

### **RESULTADOS**

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos luego del análisis propuesto para cada entrevista.

Identificaremos los resultados teniendo en cuenta las siglas utilizadas en el Cuadro I para cada uno/a de los/as docentes entrevistados/as.

En un primer paso buscaremos responder a la pregunta: ¿Qué voces pueden identificarse en los enunciados de los/as docentes en relación con la DSG? Para ello se propone el análisis de las voces poniéndolas en relación con los contextos, otros referenciales y marcas significativas, según lo dispuesto en la Tabla 1. Es objetivo de esta instancia identificar las voces y sistematizarlas según diferentes categorías.

De las marcas significativas relevadas en cada relato (Ver Anexo IV), se buscan aquellas que tienen mayor relevancia y se establecen grupos de pertenencia que nos permiten agrupar los resultados del análisis de las voces según las siguientes categorías:

- contextos en la construcción de saberes,
- relación entre orden material y orden simbólico en la construcción de géneros y sexualidades,
- rol docente,
- otros referenciales,
- diversidad sexo-genérica en la escuela actual.

En un segundo paso se buscará identificar la génesis de las voces según las marcas significativas relevadas a partir de los resultados sistematizados en el punto 5.1 que se integran en el Anexo V. Ello surge teniendo en cuenta los procesos de construcción de saberes llevados a cabo en los diferentes espacios de socialización mediados por diversos agentes durante las trayectorias de las/os entrevistadas/os (trayectoria personal, formativa y profesional), permitiendo establecer regularidades, convergencias, divergencias, y núcleos de significados representativos entre los diferentes casos.

El análisis de resultados, realizado en el punto 5.1 y 5.2, nos permitirá establecer en la conclusión las tendencias de los posicionamientos de este colectivo docente en torno a la DSG.

## **5.1. Sistematización y análisis de los resultados.**

### **5.1.1. Contextos en la construcción de saberes.**

Uno de los puntos centrales en nuestro análisis es la identificación y comprensión de los contextos discursivos donde se anclan los relatos poblados de voces atravesadas por múltiples temporalidades. La existencia de diferentes culturas institucionales, las singularidades de los diferentes espacios sociales, las particularidades de los procesos de socialización nos permiten identificar las regulaciones de géneros y sexualidades en la trama discursiva que define a estos contextos.

Los procesos de socialización en las diferentes trayectorias de vida se relacionan con diversos contextos de actividad donde se han coconstruido saberes. Esta contextualización de saberes implica tomar en cuenta los espacios sociales donde se integran dimensiones personales, interpersonales y sociales, propuestas tanto por la Teoría del *Doing Gender* (Crawford, 2006; West & Zimmerman, 1987) como por la TRS (Jodelet, 2002008; Marková,2016).

Estos espacios sociales se definen a su vez como ámbitos en los que se ejercen diferentes formas de acción pedagógica. En esta línea, en “La miseria del mundo” Bourdieu incluye un capítulo titulado “Efectos del lugar” en el que se plantea:

Debido al hecho de que el espacio social está inscrito a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida. (Bourdieu, 1999: 122).

Consideramos que estos contextos de socialización constituyen a los sujetos, legitimando un orden social en las acciones cotidianas, mediante procesos sincrónicos y diacrónicos de internalización, externalización y objetivación de normas.



Siguiendo esta línea y desde una perspectiva sociohistórica, el contexto se define en función del sistema donde el sujeto se desarrolla. En esta conceptualización, los contextos devienen escenarios socioculturales donde los sujetos llevan a cabo sus acciones comunicativas interpersonales, como partícipes activos, movilizados por sus intereses, propósitos y metas, orientados según un sistema de valores y con unos recursos (véase figura 2, pág. 26, “Octógono de acciones comunicativas). Es por medio de la actividad humana que los sujetos producen y transforman el medio que los rodea.

Desde esta posición, la construcción del conocimiento no es atemporal y ahistórica; por el contrario, es una interacción entre diferentes dimensiones temporales. Por un lado, fenómenos contextuales que nos parecen actuales son el resultado de un proceso de construcción sociohistórica y por otro el “hacer en común” o “hacer con otros” en el presente. Según lo antes explicitado, podemos considerar las voces que surgen de los contextos familiar, escolar, social e histórico-cultural, como voces que identifican a cada contexto para la realización de nuestro análisis.

En primer lugar, el **contexto familiar** se constituye mediante voces que dan cuenta de un espacio de acompañamiento, orientación y consolidación identitaria:

*“Mis padres siempre me apuntalaron siempre con...con esos temas para que no sea como un impedimento, sino que sea una fortaleza” (EN)*

Por otra parte, al abordar los temas relacionados con sexualidades, las voces dan cuenta de su silenciamiento en el contexto familiar:

*“Hablamos muy poco con mis padres, tengo un hermano que también hablábamos poco y nada” (JM)*

*“No, con mi familia no, porque mi familia si bien no es una familia conservadora, nunca tuvo ese espíritu de diálogo de más joven.” (JN)*

*“Sí, familia italiana, entonces bueno no había espacio para hablar de eso, nada de espacio” (ES, haciendo alusión a los temas sobre sexualidades)*

En algunos casos el silenciamiento familiar se vincula con el respeto:

*“Cuestiones relacionadas con la diversidad sexual no se decía...si bien mi familia, mi núcleo primario siempre ha sido muy respetuoso, ...jamás le hubiera faltado el respeto a alguien por considerarlo raro...no sé...como le decía mi papá a la gente...ellos eran muy respetuosos, nunca me inculcaron nada de diferenciar, de despreciar al que podía resultarme a mí diferente, eso nunca estuvo en mi casa”. (CMF)*

*“Mis padres son muy respetuosos de todos, son muy respetuosos de las diferencias.” (JP)*

En lo referente a los **contextos escolares**, se define a la escuela de educación inicial con voces que la identifican como un espacio de expresión y creación.

*“Bueno, recuerdo mucha libertad de poder jugar, poder divertirme, poder correr en el patio, poder jugar al fútbol en el patio, en un recreo con una pelota de papel, patear algo, patear, no sé, la cajita de jugo, eso, con eso ya me alcanzaba para sentirme cómodo y recuerdo buenos momentos” (JI)*

Esta particularidad contrasta con las voces que definen los contextos de educación primaria y secundaria, descritos como discriminatorios, sexistas donde el acoso está presente ante todo aquel que se muestre diferente a la pauta establecida por ese grupo social. Todo aquello que trasgrede lo natural es categorizado como antinatural o anormal, especialmente cuando la orientación sexual o la identidad de género no responde al orden hegemónico.

El paso de la educación inicial a la educación primaria es marcado por la restricción, respondiendo a valoraciones propias del orden social. En ese contexto sociohistórico, la escuela secundaria es identificada por voces relacionadas con el rigor, el carácter homogeneizador y enciclopedista. Para JE:

*“[...] en el Nacional Buenos Aires bueno, el esquema del proceso de enseñanza y aprendizaje era hasta escolástico. Bien unidireccional, bien academicista, enciclopedista. Entonces bueno, la gente daba su cátedra, brindaba la bibliografía y en general en todas las materias era así” (JE)*

Las voces en estos espacios de socialización se caracterizan por el control y vigilancia de los cuerpos, y de las mentes:

*“En la secundaria en un momento tuvimos una directora que se paraba en la puerta para ver cuál era el largo...cuánto respetábamos o no el uniforme, entonces se ponía a darle vueltas los buzos de las personas que venían con inscripciones, les marcaba el largo de la pollera como bastante autoritariamente, marcaba como los largos de las polleras, les hacía como bajarse las polleras.... teníamos que ser como estatuas que lo único que hacíamos era dar una lección que tal cual ella la había dado, sin lugar a una interpretación nuestra ni nada. Era como una repetición de lo que ella había dado y tenía como una manera muy fea de mirarnos, de juzgarnos, de disciplinarnos” (CMF)*

La espacialidad escolar, tanto en la educación primaria como secundaria, aparece como restrictiva en la visibilización de la expresión afectiva de sexualidades disidentes. La escuela primaria no surge como un espacio donde la orientación sexual tuviera una mayor relevancia:

*“Y en la primaria la verdad que no me enteré. Era otra época también. Yo terminé la primaria hace 15 años, la verdad que cambiaron muchas cosas. Hoy en día los pibes se dan cuenta antes, lo pueden hablar antes”. (JE)*

*“La primaria era un embole (haciendo alusión a la escuela Normal) porque eran mujeres nada más” (CL)*

La escuela secundaria se muestra como un espacio donde el orden hegemónico, la exclusión y discriminación formaba parte de la habitualidad, contando con la complicidad de las/los docentes: Para JP:

*“Un contexto donde vos no estabas cuidado por el adulto, porque si vos le planteabas a un profesor, “profe necesito estudiar, no quiero que me molesten más” la profesora tenía que apoyarte y ayudarte en esa situación; no...se mataba de la risa y seguía con su propia historia” (JP)*

Diferentes acciones de acoso escolar podían visibilizarse tanto dentro como fuera del aula, dando cuenta de violencia física y simbólica. Los insultos o burlas en torno a la DSG se constituyen en piezas claves en la construcción de subjetividades donde la subestimación de quienes no están incluidos en la norma está presente en la cotidianeidad escolar: Según CE:

*“En la situación de los recreos...el pobre se bancaba el mote, el comentario, (haciendo alusión a un compañero que era agredido por otros) pero este...yo*

*creo más...en el prototipo del pibe que era el líder de la división con sobre edad<sup>18</sup>  
...no me acuerdo cuánto...dos o tres años más que la media". (CE)*

En el caso de las instituciones religiosas, el silenciamiento, el sexismo y la discriminación se profundizaban. En esta línea JY destaca que:

*"[...] ahí sí, ya tuvimos un profe de Educación Física varón, pero para los varones, para las mujeres era una profesora mujer. Maestro de grado no tuvimos durante toda la primaria, no solamente en mi experiencia, sino que en todo el plantel docente no había .... lo primero que recuerdo de comenzar a hablar de cambios en el cuerpo, de sexualidad y demás fue a partir de 5to grado, 5° y 6°, con las famosas visitas de Johnson & Johnson. Eso fue...clásico, donde los varones tenían hora libre, porque esas cosas eran de chicas" (JY)*

A las voces anteriores se suman otras que, en algunos momentos, entran en tensión, donde la escuela pública era sinónimo de interacción y ascenso social, con una preminencia de sectores sociales medios:

*"Yo ingresé en una escuela con una población bastante particular que tiene como distintas, distintos sectores de la sociedad, pero una clase media.... bastante...a veces bastante bien acomodada" (CMF)*

*"Viví una gran diversidad social, económica, se convivía, obviamente la gente menos favorecida no iba al colegio en esa época, pero sin embargo convivía el hijo del gobernador con el hijo del comerciante de la esquina, con el abogado, con el empleado de..." (JP)*

Los **contextos sociales** se relacionan con espacios de socialización no formales e informales, caracterizados por voces significadas por la espontaneidad, socialización, confianza, donde se construyen saberes entre pares, amigas/os. JM alude a los temas compartidos en torno a sexualidades:

*"Y tal vez, amigos de barrio, pero siempre a nivel de chiste digamos (...), pero bueno en los hombres está esa especie de creencia que las mujeres hablan más de estas situaciones entre ellas, pero yo como hombre fui joven, hablaba de los temas muy esporádico y era en general a modo de broma" (JM)*

---

<sup>18</sup> Sobre edad: mayor que el resto en relación con su edad.

Para CL el grupo de pertenencia y la educación no formal devienen muy relevantes en el desarrollo de su sexualidad. El club cobra el rol de un espacio de socialización muy importante.

*“Yo me quedaba a dormir en el club que estaba en el Tigre. Era del Estado. En la época que los gremios o las obras sociales, el estado, Luz y Fuerza, era muy fuerte. Mi papa trabajaba en gas del Estado y, bueno, nos mandaba a ese club que tenía a parte en todo el país, entonces yo me quedaba los fines de semana ahí y cuando eran vacaciones las colonias no se hacían en el club, se hacían en Bariloche, se hacían en Médanos, en las Grutas, en Mendoza, era diferente (...) Nos íbamos diciendo entre amigos ....(en relación con temas relacionados con la sexualidad) Con mi viejo era un tabú, lo íbamos diciendo entre amigos. No existía hablar con los padres”*

En la misma línea, ES:

*“[...] pero bueno el básquet era mi segunda casa, vida, carrera, no sé. Como una vida paralela. ¿No? Porque bueno aún hoy sigo jugando y, bueno, y eso, nada. Me socialice a través del deporte. A mí me sirvió muchísimo en mi vida personal”*

Para EC las voces de sus grupos de la pertenencia (Rotary Club, grupo de teatro) son centros de atención en su adolescencia:

*“[...] tuvo que ver mucho con el grupo de teatro, pero además recuerdo otro grupo que era un grupito de chicos y un grupito de chicas, y me acuerdo que uno de los chicos tocaba muy bien la guitarra, íbamos a la casa, cantábamos, tocaba la guitarra, cantábamos, salíamos, íbamos a bailar” (EC)*

Los contextos no formales de aprendizaje, como el caso de clubes o academias de arte, música, idiomas, son espacios vinculados con la construcción identitaria, el deseo, el interés y la motivación personal. En esta línea resulta relevante el acento puesto en la libre expresión y en la construcción de vínculos.

El grupo de amigas/os, la cercanía afectiva, aparecen muy presentes en los relatos. Estos grupos se convierten en espacios de socialización donde se abordan las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades. En todo momento surge la presencia del otro como la voz habilitante, ese otro como par para poder lograr aquello que las/os moviliza, que desconocen, que les inquieta,

y la adecuación a los espacios sociales para llevar a cabo sus acciones. En esta línea la intersubjetividad cobra un rol fundamental:

*“Cada grupo .... había diferentes grupos ...y entre diferentes grupos se trataban más ciertas cosas...con mayor confianza ...pero era todo muy claro ...y era todo normal...” (EC)*

El grupo social se identifica con un momento histórico concreto y, como parte de un espacio institucional (Wertsch, del Río & Álvarez, 1997), se manifiesta como marco de seguridad, de contención y la posibilidad de compartir necesidades y significados comunes. Los espacios sociales se significan como posibilitadores de transformaciones, de encuentro con uno mismo, con sus elecciones y con los otros. En este sentido, puede percibirse en los relatos la relación entre espacialidad y vínculos.

Desde esta perspectiva, un cuarto grupo para tener en cuenta es el relacionado con las voces del **contexto histórico y cultural**. Haciendo alusión al modelo ecológico de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1992), podemos considerar a este contexto como un macrosistema donde las voces de las y los docentes hacen referencia tanto a modas, costumbres, como a procesos económicos, sociales y políticos, diferenciándose estas voces según sus pertenencias generacionales, culturales y sociales.

En esta línea, la vestimenta da cuenta de tendencias en la moda que respondían tanto a cambios en concepciones sobre género como sobre sexualidad:

*“Eh no, usaba mucha ropa deportiva. Pero el jean bueno, el jean era como el gran descubrimiento para los jóvenes de esa época. entonces empezaban a entrar los jeans importados, eso era tocar el cielo con las manos, el "Wangler" el "Little Stone" de esa época. Y apuntábamos a eso, las camisas y los jeans, pero no había algo en especial “(ES)*

*“[...] ah yo lo único que me acuerdo .... es que...creo que tenía 14 años en ese momento y que le había pedido a mi mamá que me hiciera un pantalón rayado blanco y verde, de rayas anchas, no se me acuerdo de eso...usaba plataformas, vestidos cortos, polleritas muy cortitas, mi papá me miraba y decía: con esa pollerita tan cortita (risas) ...eran muy cortas realmente, polleras, vestiditos “(EC)*

*“[...] en ese momento, ahora ya no, tiene que ver con algo de la moda de la época, en ese momento la moda que a mí me gustaba venía en versión punk me gustaba como vestirme así” (EN)*

Dando cuenta de la construcción de género visibilizada en la moda- en relación con la vestimenta- y considerando su respuesta actual, EN explicita:

*“La moda masculina y femenina ya dejó de verse en esos parámetros y es como, bah, a mí me gusta mucho quizá lo que se propone como moda masculina, este, pero ahora también el hecho de que algo esté ceñido al cuerpo puede venderse en locales como considerados ropa masculina” (EN)*

Tres contextos culturales diferentes quedan evidenciados en sus relatos: por un lado, la generación de los años 60, por otro la correspondiente a los 80 y finalmente la actual.

A esta diferenciación podemos agregar que en la población entre 40 y 65 años cobra especial relevancia las voces que se relacionan con los periodos de gobierno militar:

*“El colegio privado a donde fui fue durante todo el gobierno militar y la conducción con una idea muy afín” (CMF)*

*“[...] yo me acuerdo primero y segundo año, primer año sobre todo era marchar nada más que eso, adoctrinamiento total y no podíamos decir nada, entendíamos que era solo eso” (CP)*

*“Porque bueno yo hice la escuela secundaria en época militar. Era muy difícil encontrar un docente que te hiciera pensar por el espíritu crítico. No se podía pensar. El docente tenía miedo, también, de saber bueno si lo que se hablaba en el aula no era después repetido en alguna casa y por eso no los critico” (ES)*

Las diferentes voces vinculan a los gobiernos militares con la represión, la censura, el autoritarismo, la falta de libre expresión, el adoctrinamiento. Ahora bien, estas características se manifiestan particularmente en las prácticas docentes, centrando la atención en la escuela secundaria y la educación superior. Estos relatos están en la línea de las conceptualizaciones desarrolladas por Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1983), dando cuenta de valoraciones

“militarizantes” presentes en las políticas educativas durante la dictadura cívico-militar Argentina -1976/1983- identificadas según Kauffman y Doval (1997) por su impronta autoritaria en el sistema educativo.

### **5.1.2. Orden simbólico y orden material de las cosas.**

El análisis de las narrativas de las/los participantes nos permite descubrir las trazas del orden simbólico presente en las normas, ritos, tradiciones, materiales didácticos, costumbres - en el orden de las cosas-, particularmente en la legitimación de arbitrarios culturales sobre los cuerpos de los sujetos, arbitrarios que sustentan un orden social y cultural. De esta forma la violencia simbólica, según Bourdieu (1989), se instituye por medio de una adhesión que el sujeto de aprendizaje delega en la autoridad pedagógica, lo que naturaliza esquemas de percepción y evaluación de la sociedad, y da lugar a categorías como masculino-femenino, gordo-flaco, heterosexual-homosexual, etc. Bourdieu en su texto “La dominación masculina” explicita:

la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas (...) se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento (2000: 11).

En las voces de las/los entrevistados, podemos identificar la “materialización” del orden simbólico en el orden de las cosas según los contextos de socialización donde se han desarrollado sus saberes en torno a la DSG y, como tal, la presencia de arbitrarios culturales que rigen la visión y división del mundo.

Por un lado, aparece la prevalencia de voces en las/los docentes sobre restricciones relacionadas con las apariencias físicas para estar en la escuela, desde la vestimenta hasta las partes del cuerpo que deben ser cubiertas o caracterizadas según la normativa escolar. La escuela es significada como espacio restrictivo en la visibilidad corporal y en la expresión afectiva entre adolescentes. El adoctrinamiento y disciplinamiento en la escuela secundaria se hace presente en los diferentes relatos:



*“Me acuerdo de que varios de nuestros compañeros cuando estábamos en cuarto o en quinto recibieron un corte abrupto con una tijera como para que quede un agujero y recordarse a él y familiarmente que había que cortar porque estaba largo.” (CC)*

Por otra parte, las voces hacen referencia a la objetivación del alter y la estigmatización. La orientación sexual es identificada teniendo en cuenta atributos de género: la voz, la postura corporal, la vestimenta utilizada, entre otros.

*“Yo no percibí anormalidades nunca, sí en otros casos o bailarines o actores o músicos que a lo mejor eran excesivamente amanerados y hasta escandalosos en la vestimenta y en el discurso porque a lo mejor necesitaba visibilizar desde ese lugar.” (CC)*

*“[...] quizás en su forma de ser...en su forma de ser un poco afeminado...le faltaba en ese momento ...en ese momento de la edad a uno le sale vello, a este chico no le salía vello, asimilaba el cuerpo de una mujer” (CE)*

*“[...] por ahí su voz...era un poco más clara...que la de un hombre ...eh...su manera de caminar tal vez” (EC)*

*“Había una forma de hablar, no era una cuestión de vestimenta, por ahí algo de los peinados. Pero era en la forma de hablar, de pronunciar algunas palabras, la gestualidad.” (CM)*

*“en ese momento se le adjudicaba como un comentario femenino sobre las cosas [...] la visibilización estaba en la forma de hablar, de opinar, hacer comentarios de Mirtha Legrand...me acuerdo la época.....la peluquería...lo que se ponía...la ropa...” (CMF)*

*“Digamos que uno lo nota en su, no sé cómo decirlo, no sé si decir su andar o posturas o forma de hablar, era un poco de todo [...] Es un andar, un caminar como de mírenme, de mover la cintura, de mover la cadera, jugar mucho con el gesto de la mano y las muñecas, que tal vez uno en el hombre no se da tanto en el hombre de sexo que le gustan las mujeres, gestos femeninos tal vez eso es más apropiado de decir, o no, por ahí, es por ese lado, en lo corporal” (JM)*

En general, las voces de las/los docentes hacen referencia, en sus trayectorias, a compañeros de escuela homosexuales, pero en un solo caso se hace alusión a compañeras lesbianas o sujetos con otras orientaciones sexuales disidentes.

*“[...] por ahí que vos notabas que eran en su forma más masculinas, pero solo eso y que se corría el rumor de que tenían el vínculo con alguna chica en particular” (JP haciendo alusión a una compañera)*

El silenciamiento en torno a la identidad lésbica de las docentes se relaciona con lo que Sedgwick (1998) denomina “pedagogía del closet”, es decir, un conjunto de dispositivos escolares, fuerzas heterorreguladoras tendentes a invisibilizar, ocultar, no nombrar aquello que sale de la norma establecida como referencial.

No pasa lo mismo cuando se remiten a sus estudiantes, dando cuenta de una mayor diversidad de voces en torno a la DSG:

*“Nosotros tenemos ya cuatro chicas, no más, ya egresadas y tres que todavía están en quinto que han cambiado su nombre. Y, bueno, nos resulta muy difícil cambiarle el nombre, los seguimos llamando como mujer. El nombre es lo más fácil” (ES)*

En algunos casos se caracteriza a la escuela como un espacio de categorizaciones, diferenciaciones y segregación. El orden material de las cosas se visibiliza en las voces relacionadas con las normas de convivencia, con los ritos escolares, con las restricciones, con las limitaciones de los comportamientos, con el uso de ciertos espacios dando cuenta de los sentidos y significados que subyacen y sustentan al orden simbólico.

*“Las chicas por una cuestión de femineidad usaban ese [haciendo alusión al guardapolvo] de las tablitas<sup>19</sup> con el moño atrás, que el moño más grande era más femenino y los varones usaban el que usamos ahora en los laboratorios, que se prende...” (CN en relación con la vestimenta)*

*“El pelo corto [haciendo alusión a los varones]. Y yo tenía que llevar el pelo atado, sí o sí. Era mi batalla, las preceptoras, porque mi pelo no daba con el pelo atado*

---

<sup>19</sup> El guardapolvo blanco con tablas se diferenciaba del guardapolvo liso, el primero era de uso exclusivo para las mujeres y el segundo era de uso para los varones, pero no exclusivamente.

*y ellas me sancionaban por tener el pelo suelto.” (EMF en relación con el corte de pelo o el peinado)*

*“No existía el color, ni el esmalte de uñas. [(haciendo alusión al uso de uñas pintadas en la escuela] O sea, era imposible, si yo tenía el esmalte bien rosita, tenían quita esmalte para que yo me lo saque el esmalte ese.” (EMF haciendo alusión a las limitaciones en el uso de maquillaje)*

*“[...] baños para nenas y baños para nenes, y así se mantuvo hasta la secundaria”. (JY poniendo el acento en el orden binario presente en la espacialidad escolar)*

Las voces de los pares en la escuela secundaria, el pensamiento del grupo social de pertenencia cobra mucha importancia:

*“A medida que uno va creciendo se va diferenciando y tiende a la segregación ¿no? sentirse más identificado por vergüenza, por intereses, por cuestiones sociales. De chico por ahí uno no tiene esa segmentación mental. Ya en secundaria no, entran en juego otros criterios: intereses, vergüenza, el qué dirán, la identidad, estaba el lado de las chicas y el lado de los varones” (JN)*

La perspectiva de Devís, Fuentes y Sparkes (2005) en torno a la enseñanza de la educación física puede constatarse en las voces de las/los docentes dando cuenta de una categorización según un orden binario en las clases de educación física en la escuela secundaria:

*“[...] después sí hubo diferencias en lo que es la parte por ejemplo de educación física, en la primaria no lo note tanto, lo empecé a notar más en lo que era el secundario, el secundario literalmente lo que era el primer año todos esperamos llegamos con cabeza de pibes de primaria porque querés llegar las chicas los varones que se yo, pero no ahí se empezó a separar las aguas y ya ahí había como otra noción de cómo debían ser las cosas” (CP)*

Esta caracterización de la actividad física-deportiva en la escuela secundaria se relaciona a su vez con distinciones hechas en la formación de grado de las y los docentes de educación física:

*“[...] es más las mujeres no tuvimos fútbol como materia y había otra materia que no teníamos y algunas que tuvimos nosotras, no tuvimos rugby por ejemplo y si*

*los varones. O sea que dentro del título había materias para los varones docentes de educación física y para las mujeres docentes de educación física. Entonces imagínate trabajar un grupo mixto, el varón es otro sujeto para el que nosotras estuvimos preparadas. No estuvimos preparadas para enseñarle a varones, adolescentes. Sí para enseñarle a varones de inicial o de primaria” (ES)*

Los relatos a su vez dan cuenta de la materialización del orden simbólico en contextos no escolares. CL hace referencia a algunos integrantes de su grupo de baile, caracterizando la orientación sexual según los atributos de género:

*“[...] primero, por la manera de expresarse muy femenino y segundo, a ellos les gusta sobresalir, se pintan las uñas” (CL)*

JI hace alusión a una categorización binaria en el club, para dar cuenta de la DSG, visibilizando como el orden simbólico está presente en los espacios físicos:

*“Es el cartelito de baño (haciendo alusión a la diferenciación hombre-mujer), o el vestuario de hombres Yo me eduqué mucho en eso ojo, porque tuve mucha vida de club” (JI)*

En el caso de JE –que se ha definido en una orientación sexual diferente a la heteronormativa- hace alusión a la presencia del orden simbólico en el discurso de los profesionales de la salud poniendo el acento en las dificultades sociales de romper ciertos estereotipos:

*“[...] los profesionales a veces no están formados para estar atentos a la posibilidad, como que yo... mi expresión de género no... como que no llama la atención o no sé cómo se dice, pero como que, en general, la gente supone que soy heterosexual y eso en muchos casos, eso es un obstáculo” (JE)*

La construcción de la DSG se constituye por elementos latentes o implícitos presentes en el orden simbólico que se manifiestan, se “materializan” a través de artefactos culturales como normas, valores, ritos, reglas, procedimientos, etc. La relación entre orden simbólico y orden material queda visibilizada en los relatos de las/los docentes mediante voces tipificadoras dando cuenta de la presencia de arbitrarios culturales en torno a géneros y sexualidades que legitiman un orden social.

### 5.1.3. Rol docente.

El rol docente se define teniendo en cuenta un proceso dinámico de construcción social de sentidos y significados en torno a la función que desempeñan las/los docentes en sus ámbitos educativos. Este proceso logra su objetivación en la construcción social de modelos sociales que implican la toma en cuenta de diferentes dimensiones tales como el contexto sociohistórico (historicidad), las decisiones de los gobiernos sobre los sistemas educativos (políticas educativas), las valoraciones socialmente compartidas (construcción social), el pensamiento del propio profesorado sobre sus prácticas pedagógicas (autopercepción), entre otras.

En la construcción social del rol docente se condensan unas propiedades y valoraciones que definen esquemas tipificadores, modelos, desde donde realizamos una interpretación del alter. Esta construcción se manifiesta en las voces identificadas en las narrativas de las/los entrevistadas/os, dado que cada enunciado es portador de tradiciones, historias de vida, valores, creencias, experiencias compartidas de generación en generación.

Se identifica a la docencia como formando parte de un colectivo femenino, contrariamente a otras profesiones [como ingeniería] que responden a colectivos masculinos, particularmente en la educación primaria:

*“Porque aparte era una escuela, es, una escuela que era de mujeres y el profesorado era de mujeres. Laburar<sup>20</sup> ahí para hacer las practican y recién recibidas laburaban ahí, por lo cual el plantel de maestras era un 98% femenino, salvo en educación física que venían de otro lado” (JM)*

*“En primaria ha sido muy difícil, la verdad que fue una primaria aceptable. Hoy con los ojos más maduros podrían reprocharse ciertas cosas, ciertos tiempos perdidos, cierta vulgarización de los espacios, del tiempo, cierto aspecto maternal de las maestras que por ahí se corrían del plano académico, no sé, habría que estar en ese lugar para ver...” (JP)*

El relato de JP se vincula a su vez con las voces de otros entrevistado/as que vinculan al rol docente en la escuela primaria con el modelo de maestra

---

<sup>20</sup> Laburar: sinónimo de trabajar en el lenguaje cotidiano.

como “madre social”, caracterizado por valoraciones tales como el afecto, el cuidado, el acompañamiento, la empatía, la abnegación. En esta línea el modelo maestra-madre social responde a la matriz hegemónica patriarcal donde, según Moreno -al hacer alusión a la construcción social de la equivalencia entre las categorías mujer y madre-: “se ha aludido sistemáticamente a una diferencia de funciones entre las mujeres y los hombres. A las mujeres nos pertenecería el papel expresivo, personas afectuosas, cooperativas, amables, conscientes de los sentimientos y necesidades de los demás “(2020: 1).

Siguiendo la perspectiva antes desarrollada, las voces de CN ponen el acento en el rol de una de sus maestras de la escuela primaria como central en su desarrollo personal:

*“La importancia tuvo que ver con mirarme de una manera distinta y creer en mí, creo que básicamente es eso, es creer en uno, ¿no? en esto de lo cotidiano, tanto en la sociedad como en la práctica docente uno a veces se olvida de lo humano de la tarea que está haciendo y no puede...por diversos motivos, ¿no?”*  
(CN)

A estas voces que dan cuenta de la construcción social del carácter “empático” del rol docente en la enseñanza primaria se conjugan otras voces que dan cuenta de la debilidad en la formación profesional:

*“Cuando la maestra lo leyó así se sintió incómoda, porque no estaba preparada para contestar eso delante de 90 niños y niñas y además contestar acertadamente, sobre algo que quizás le habían dado una capacitación pedorra dos semanas antes de dos horas” (JM haciendo alusión a la formación de las maestras en educación sexual)*

Esta subestimación de la formación profesional se relaciona a su vez con la falta de profundización metodológica y preparación disciplinar diferenciándola -en su formación de grado-con la docencia en el nivel secundario. Se pone el acento en la repetición mecánica en la escuela primaria:

*“[...] de hecho lo primero que hago en el año es pensar en grande en el pizarrón y esto de deconstruir la memorización, la repetición mecánica de que está en el libro, lo transcribo acá, como están acostumbrados más en primaria los chicos”*  
(JP)

Podemos notar que, en la caracterización del rol docente en la escuela primaria, se conjugan voces contrastantes, pero que dan cuenta de la existencia de valoraciones sociales androcéntricas y sexistas en la tríada madre-mujer-maestra, estableciéndose por carácter transitivo las relaciones: madre-mujer /mujer-maestra/ madre-maestra, donde el acento se coloca en la responsabilidad social de la mujer en el cuidado de la infancia.

Por otra parte, las voces enfatizan la dimensión social y vincular de la docencia en general, poniendo el acento en la valoración de la toma de conciencia en la reflexión sobre la práctica docente:

*“Lo más importante es ser consciente de que estás con un otro, la materia que des es la excusa, (...).la docencia es más social que...por más que hagas el Profesorado en Ciencias Naturales, por más que des todo el contenido de Ciencias Naturales, de la célula, del cuerpo humano...la docencia pasa por otro lado, me parece a mí” (JY)*

*“[...] vos decís “qué importante es el observarse, realmente observarse en las prácticas, ¿no?”, con una mirada crítica, realmente hacer una introspección, de revisar nuestras propias prácticas, nuestros propios discursos y tener ese espacio en la escuela me parece que es muy importante” (JY)*

En la escuela secundaria y en la enseñanza superior las voces relacionadas con la formación disciplinar desempeña un rol preponderante. En este punto queda evidenciada la jerarquía de ciertos campos disciplinares tradicionales sobre los correspondientes a las ciencias de la educación. Se constituyen en significados y sentidos vinculados a un orden normativo y valorativo, propio de las representaciones sociales construidas en torno a los diferentes campos de conocimiento, donde el poder hegemónico atraviesa todas las dimensiones, haciéndose presente en las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades:

*“[...] cuando fue mi decisión uh, al principio me hacían la vida imposible porque supuestamente yo agarro el profesorado porque no soy buena para ingeniería” (JP haciendo alusión a su elección como docente)*

*“[...] no es lo mismo que emita un juicio uno de mis compañeros varones a que lo emita yo y que el otro especialista en didáctica tome la palabra de mi*

*compañero cuando dijimos lo mismo. Son hombres, de la didáctica de la matemática” (JP poniendo el acento en el sexismo presente en la matemática)*

Las voces que ponen el acento en el compromiso, la afectividad, la creatividad, la libertad y la formación en la construcción del rol docente se confrontan con aquellas que dan cuenta de la rigidez, el enciclopedismo, el academicismo, el silenciamiento.

*“Teníamos que ser como estatuas que lo único que hacíamos era dar una lección que tal cual ella la había dado, sin lugar a una interpretación nuestra ni nada. Era como una repetición de lo que ella había dado y tenía como una manera muy fea de mirarnos, de juzgarnos, de disciplinarnos, en algún sentido, bueno en algún sentido no, en el sentido de disciplinamiento. Este... y usaba todos los recursos que en ese momento le daba la escuela para, no sé, una especie de opresión escolar, con nosotros que teníamos miedo dejábamos de hablar.” (EN)*

En este punto, son importante las voces que hablan de la presencia del paradigma positivista -en dialogo con las voces del fordismo-taylorismo- en el desarrollo de las prácticas docentes, legitimadas por una propuesta curricular atomizada y altamente especializada, donde la memorización y la mecanización formaban parte de los marcos referenciales metodológicos [adjudicados también a la enseñanza primaria]. Era necesario concebir el conocimiento como algo acabado y cerrado, sin discusiones, donde el docente era el centro de la escena y las/los estudiantes las/os receptores pasivos. La quietud, el control de los cuerpos era el marco referencial para la inculcación del conocimiento, lo que muestra el pensamiento reduccionista-biologicista-innatista. Por una parte, la inteligencia se considera una cualidad natural de cada sujeto, un don, lo que posibilita establecer diferenciaciones y categorizaciones que legitima el capital cultural de las clases dominantes, y por otra parte la necesidad de una cultura homogénea donde toda expresión disidente es rechazada, silenciada y severamente sancionada.

Se puede entrever la diferenciación de las ciencias exactas y naturales con las ciencias sociales y humanidades en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades. En esta línea, se identifican voces muy contrastantes



en el colectivo docente actual, desde la homofobia hasta las acciones de militantes por la DSG.

El rol docente es caracterizado, por un lado, por voces que se relacionan con la rigurosidad, la certeza, el conocimiento disciplinar y pedagógico que se oponen a otras definidas por la arbitrariedad, la duda o la improvisación

Todas estas voces dan cuenta a su vez de la relación que se establece entre discurso y contexto histórico-social y cultural donde se generan. En diferentes casos se hace alusión a los gobiernos militares y a la sumisión del rol docente a las normas y valores del momento.

*“[...] la comodidad de poderle plantear en esas épocas a una docente una pregunta y que ella te la conteste con sinceridad y sin estar en un lugar de...no sé, en un pedestal, era algo que también la hacía llegar como muy cerca de los estudiantes y por ahí entraba más la Química por ese lado”. (CN)*

El rol docente actual es valorizado por voces que se relacionan con el conocimiento, el acompañamiento, la afectividad, la confianza, la cercanía, el rol social contraponiéndolo al autoritarismo y a la falta de empatía. En general, la polifonía que constituye al rol docente desde los relatos relevados podemos caracterizarla por voces modelizantes. Se hace hincapié en la necesidad de una práctica reflexiva que permita a las/los docentes situarlos como partícipes activos/os en la construcción del rol:

#### **5.1.4. Otros referenciales**

Desde la perspectiva de nuestra investigación, los otros referenciales se han definido como otros significativos (Mead, 1934) que meritan la admiración de los sujetos entrevistados en los procesos de socialización, cobrando un papel fundamental en la construcción de saberes en torno a la DSG.

Entre los otros significativos encontramos: padres, madres, docentes, pares, entrenadoras/es, autores, que por su proximidad intelectual o su cercanía afectiva han aportado diferentes marcos referenciales en el proceso formativo de las/los participantes y cuyas voces están presentes en los relatos autobiográficos.

En función de lo antes explicitado, podemos diferenciar las voces de los otros referenciales según los vínculos afectivos, teniendo en cuenta cuatro grandes grupos:

- familiares
- escolares
- extraescolares
- sociales

En el caso de los otros referenciales **familiares** (padre, madre, hermanos/as, abuela/o) sus voces dan cuenta de valoraciones relacionadas con el respeto, la confianza, la construcción identitaria, el afecto y el cuidado.

*“[...] mi mamá nos hacía toda la ropa ...nos hacía toda la ropa, entonces si había un evento nos hacía algo” (CN)*

*“[...] la mayoría de cosas que sé de base (...) ,digamos, me las enseñó mi papá...por ejemplo: a escribir no me enseñó la maestra, me enseñó mi papá, .....así como el amor por lo básico de la matemática, sumar, restar...lo básico....me lo enseñó mi papá ...y después era la paciencia que tenía ese hombre, que paciencia que no tengo yo, así de simple....él tenía una paciencia y me explicaba, me explicaba, como primer referente ese...mi papá se sentaba a la noche y me explicaba , y si yo tenía...nada del colegio , eh, porque lo del colegio lo hacía yo solo,..... yo tenía curiosidad de algo y me lo explicaba” (JE)*

*“[...] siempre luchó para que nosotros tuviéramos lo mejor, la mejor educación, pero no podíamos tener de todo lo mejor, teníamos lo que se necesitaba.” (JP haciendo alusión a su padre)*

*“[...] en casa mis viejos se separaron cuando yo era muy chica, entonces bueno, mi abuelo era como mi referente masculino” (JN)*

*“Mi papa me mete<sup>21</sup> en un club ...por eso soy profesora de educación física...siempre en la primaria me metían en todo lo que tenía que ver con el deporte, porque era muy buena haciendo deporte” (CL)*

---

<sup>21</sup> Meter: en el lenguaje coloquial argentino es sinónimo de ubicar, poner.

En los diferentes relatos, la voz de la madre cobra centralidad como otro referencial diferenciándose claramente del rol paterno, sea en la organización familiar, en el cuidado, en el afecto, en el esfuerzo por ser el sostén económico, como en el acompañamiento:

*“[...] “estaba todo, todo diagramado, la vieja diagramaba, ...en la heladera tenía una estrategia.....porque el viejo ” [haciendo alusión a sus dichos] hoy es 9 de julio entonces se festeja en la mesa...era.....estábamos comiendo...él...mañana es 9 de julio ...hoy se festeja y es el día...nos bajaba como un...una enciclopedia mientras comíamos” (CR)*

*“Mi madre tenía un deseo... un deseo... eehh... bah, como que expresaba su deseo o hablaba de la belleza de las mujeres entonces eso también era como algo que al principio te choca y después cuando, no sé, cuando volvés o te dan las herramientas para entenderlo decís “ah bueno listo, ya está, ya me cerró” se vestía como de una manera también muy masculina, que yo también lo sufría cuando era chiquita, después fue como genial, mi madre es lo más” (EN)*

*“Como yo le rompía el coco a mi mamá ella, si podía, me compraba. Pero ella a veces se caía con algo de ropa que yo decía “Dios mío cuando me voy a poner esto” claro que no era ropa para salir. Era ropa que a ella le gustaba que yo usara no sé para qué. Pero jamás la contradije porque nada, le costaba mucho comprarme esa ropa “(ES)*

Podemos notar que en los diferentes relatos se evidencian valoraciones presentes en las representaciones sociales de la maternidad (Pérez y Moreno, 2017) donde la “buena madre” es aquella que atiende a sus hijas/os y se ocupa del bienestar de ellas y ellos. Ahora bien, esta preminencia de la madre como otro referencial “empático” en la vida familiar no encuentra su correlato entre las voces relacionadas con la educación en la sexualidad. Según lo explicita EC:

*“[...] yo me enteré lo que era una menstruación el día que la tuve (risas)...nadie me había dicho nada [...] mi madre nunca me explicó nada” (EC)*

En la misma línea, ES da cuenta de la no existencia de la voz materna en esos temas:

*“[...] mi mamá opinaba acerca de las hijas de sus amigas de los hijos de sus amigas, pero yo no tenía espacio para eso” (ES)*

En relación con las voces paternas, se orientan hacia el mundo del trabajo, la elección de la carrera profesional. En algunos casos la voz paterna entra en tensión con sus necesidades y valoraciones personales:

*“Dos cosas me dijo mi viejo: yo abro el estudio jurídico si vos estudiás abogacía. Ni loca, le dije. No voy a estudiar una carrera porque vos quieras. Y la otra era esto de que la docente era la mujer que se formaba para ser una buena esposa y criar bien a los hijos (risas), ¡terrible!” (CN)*

*“Mi vieja tenía laburos chotos<sup>22</sup>, yo vivía con mi vieja, mi viejo tenía un laburo estable pero tampoco tenía un vínculo demasiado copado<sup>23</sup> con él. Si bien con la plata él estuvo siempre presente no era un buen vínculo” (CM)*

*“En mi casa el tema de los roles como que nunca estuvo muy definido, qué tiene que hacer cada quien, porque el día que mi papa me dijo lavá los platos, y yo le dije ¿por qué no los lavas vos?.....Porque vos sos la mujer .....y me fui a mi pieza y que los lave él y listo, en mi casa fue siempre así “(EAC)*

*“[...] de hecho es uno de los reclamos que yo le he hecho a mi viejo más de una vez, de que nunca nos sentamos a hablar de padre hijo sobre cuestiones de mujeres.” (JN)*

Las voces de los otros referenciales **escolares** constituyen un segundo grupo. Se define en función de la identificación de las/os docentes correspondientes a la educación formal, en particular enseñanza primaria y secundaria, con menor relevancia la educación superior, donde en este último caso la asimetría pedagógica se acentúa en el vínculo docente-estudiante.

Los sentimientos de admiración se orientan por significaciones tales como la experimentación, la creatividad, el conocimiento académico, la posibilidad de acceso social mediante la formación.

*“[...] nos preparó tan bien que cuando yo empecé tercer año fui a una charla a la Alianza, porque ella era profesora en la Alianza, nos hicieron un test y a cuatro nos dijeron que teníamos un nivel muy bueno de francés de lectura y de habla y nos becaron por un año. Con lo que habíamos estudiado de francés en el normal,*

---

<sup>22</sup> En lenguaje vulgar chotos significa malos.

<sup>23</sup> Copado es sinónimo de bueno en su jerga generacional.

*rendimos un examen tres chicas y otro compañero más y yo. Y seguimos estudiando” (CC en relación con su profesora de francés)*

*“[...] ya nos conocía, nos miraba y decía “vos no estás bien, a vos te pasa algo”, digamos, nos acompañaba muchísimo, nos acompañó en todo sentido, todo el crecimiento, todas las etapas, los espacios...porque claro, íbamos a la sala de música, era un espacio distinto, nos comportábamos distinto, entonces eso fue muy importante” (JN haciendo alusión a su maestra de música)*

Estas voces se organizan a su vez en torno a valoraciones como la rigurosidad académica, la formación disciplinar, así como la necesidad de acceso al conocimiento, la contención, la creatividad y la experimentación. Estas valoraciones presentes en las voces atraviesan a las diferentes generaciones:

*“Por su perfil de, de.... profesionales, la educación, la solidez con la que manejaban los contenidos, con la seguridad ...simplemente...por su personalidad convincente” (CE)*

*“[...] tuve bastantes buenas profes de literatura, sobre todo una que después también la tuve en el profesorado, este... después tuve una profe de historia que me marco mucho por los contenidos que nos daba por todo lo que no ofreció como material de lectura y de opinión divergente de la historia oficial o de la historia que estaba presentada escolarmente” (EN)*

*“Los admiraba desde lo académico, digamos, no llegue a formar un vínculo afectivo como para decir, no siento que me hayan tocado por otro lado” (EAC haciendo alusión a los profesores de matemática).*

Las voces, antes explicitadas, contrastan a su vez con otras que dan cuenta de la diversidad de valoraciones pedagógicas. En esa línea ES destaca:

*“Pero esta profe, sin meterte ideología política, como que nos hacía hacer líneas de tiempo. Esas cosas que para nosotros eran absolutamente nuevas. De venir de repetir de memoria a Ibáñez en historia que era un libro muy conocido. Ella usaba otro y nos hacía relacionar, nos enseñaba a estudiar de otra forma. Creo que fue eso.” (ES haciendo alusión a su profesora de historia)*

La voz de la profesora de historia a la que hace alusión ES se contrapone a aquellas que respondían a la subjetividad política de la época relacionadas con significaciones tales como el autoritarismo, el disciplinamiento, la complicidad, la

violencia, la falta de vínculo con las/os estudiantes, la demagogia, la arbitrariedad. Según JE:

*“Creo que si tuviese que hacer un balance general...no se valoraba mucho las diferencias, la diversidad entre los estudiantes. Era un poco como... la dinámica era como cada cuál por su cuenta, al que le va bien, le va bien y al que le va mal, le va mal” (JE)*

JP, dejando visibilizar la falta de compromiso de algunos docentes en situaciones de acoso escolar, da cuenta del silenciamiento en la reproducción de un orden hegemónico:

*“[...] los profesores no ayudaban a que eso no suceda, eso es lo que yo sentí siempre, nunca ayudaban” (JP)*

En esta línea, la violencia y la estigmatización encuentran su lugar en las voces de docentes que, enmarcados por valoraciones androcentristas y heteronormativas, legitiman la discriminación entre quienes cumplen con la norma y quienes están fuera, las/os excluidos. Se consolida en estos casos la perspectiva de Connell (2005) al destacar que la escuela refuerza los sentidos tradicionales de lo masculino y, al mismo tiempo, rechaza y condena la existencia de masculinidades subversivas.

Esta situación visibilizada en las voces de docentes de enseñanza secundaria tiene su continuidad en la educación superior, a la que se suma la falta de compromiso docente. Para CM, haciendo alusión a sus profesores en la formación docente de grado:

*“Dejaban mucho que desear, no en términos académicos sino en términos profesionales. Un chabón<sup>24</sup> que académicamente era una luz, pero llegaba una hora tarde y se ponía a hablar de San Lorenzo” (CM)*

Un tercer grupo de voces se corresponden con otros referenciales en la **educación extraescolar**, no formal. En este caso aluden a entrenadores, maestras/os con valoraciones tales como la creatividad, la libertad de expresión, el acercamiento afectivo.

En el caso de JE:

---

<sup>24</sup> Chabón: en el lenguaje coloquial argentino para hacer referencia a un muchacho, en general despectivamente.

*“[...] el profesor de instrumentos, sobre todo en los primeros años de formación musical, tiene como la función de enseñarte a cómo organizar el estudio, a pensar metas. También de ampliar el universo de referencias. Te abre la cabeza. Es una relación fuerte” (JE)*

Finalmente, en lo referente a las voces de otros referenciales **sociales** (amistades, escritores, científicos, periodistas, entre otros) se da preminencia a las charlas informales entre pares y a las revistas eróticas de acceso masivo, es el caso de CM cuando se le pregunta sobre sus fuentes de información:

*“Sí, me acuerdo de comprar revistas Playboy con mis primos, me acuerdo de esa de travesura de comprar una Playboy o una Eroticón. Eran charlas entre pares, no había adultos” (CM)*

### **5.1.5. Diversidad sexo-genérica en la escuela actual.**

Uno de los ejes que ha estado presente en el desarrollo de esta tesis ha sido la ubicación espaciotemporal de los fenómenos en estudio. Los paradigmas en el campo de las disciplinas específicas y de las ciencias de la educación, la situación profesional y laboral docente, la complejidad de los procesos de aprendizaje, las políticas educativas y sociales, la multiculturalidad, las redes de comunicación, la heterogeneidad de contextos escolares, las nuevas configuraciones familiares, entre otras cuestiones, perfilan nuevas significaciones y sentidos para el contexto educativo actual y como tal plantean desafíos netamente diferentes para la tarea docente.

En esta diversidad de variables la escuela actual adquiere nuevas configuraciones y complejidades en todas partes del mundo. La consideración de la educación como un proceso dialéctico histórico, socioculturalmente situado y singular, nos lleva a la toma en cuenta de los saberes que surgen de las prácticas educativas cotidianas.

En esta línea, se torna necesario identificar las voces presentes en las/los docentes en relación con la escuela actual, como un espacio social singular en la construcción de saberes en torno a la DSG.

Dada la complejidad de la problemática en estudio, cobra especial importancia las particularidades de cada una de las instituciones donde las/los

docentes desarrollan sus actividades. Estas instituciones devienen espacios sociales en dialogo y tensión con las transformaciones políticas, culturales sociales y familiares actuales.

Las voces de las/los docentes en torno a la diversidad sexo-genérica permite distinguir una situación heterogénea, con convergencias y divergencias en el colectivo docente.

Por un lado, quedan visibilizadas voces que dan cuenta de la incomodidad al no saber cómo responder ante situaciones que las/los desbordan y que, al mismo tiempo, les demandan saberes que no los han construido en contextos académicos

*“Me dio pena no haberme dado cuenta, pero por otro lado digo ¿por qué tendría que darme cuenta? O sea, ¿cómo hago para darme cuenta?” (EMF haciendo referencia a un chico que está en transición).*

*“No sé, porque a los dos meses vino con los labios pintados, con los ojos pintados No entiendo nada, eso es, va pasando. Va y vuelve” (CMF haciendo referencia a una chica que estaba en transición).*

Desde esta perspectiva, la DSG es caracterizada como un universo que no puede ser abarcado, con dudas y miedos.

*“A mí lo único que me cuesta en realidad es poder referirme a ellos, que palabras usar y eso, no ofender, el resto lo que hagan o dejen de hacer no soy quién para juzgar si vos te sentís así o querés ser asá, sé feliz, me da cosa que al hablar te pueda llegar a herir sin quererlo” (CMF)*

*“[...] nosotros le podemos decir Juan, pero no la vemos varón, nos pasa a todos. Nos resulta muy difícil ese cambio, les metemos el femenino en todos los artículos y ellos se enojan, viste” (ES)*

En la misma línea EMF expresa su incomodidad ante las preguntas de las/los estudiantes:

*“No me es fácil. No, no, no me es fácil charlarlo con chicos. Sí, obviamente, si me preguntan, siempre, este, les informo. Me ha pasado de dar clases particulares que chicas que han venido a preguntarme “por favor, me explicás esto”. Obvio. O sea, no es que, ... Pero a mí dentro se me hace como una especie de, jejeje, de cosquilleo” (EMF)*



Las voces relacionadas con la incertidumbre y el temor no solo se plasman en la relación pedagógica, en las solicitudes de las/os estudiantes tal como lo expresa EMF, sino ante la voz de padres y madres que no acuerdan con las voces de las/os docentes. Sienten que deben hacer frente a situaciones relacionadas con la DSG que no saben cómo resolver:

*“Tenemos miedo que venga un padre y nos diga qué le enseñaste a mi hijo.....a veces los profesores no queremos explicarles para decirles demasiadas cosas y que venga un padre y nos diga por qué tenés que enseñarle esto a mi hijo” (CL)*

Se identifica a la escuela configurada en torno al orden necesario para la convivencia, dando cuenta de la labor de los consejos de convivencia en la dinámica institucional. Se pone en relieve la necesidad de conjugar el respeto por las diferentes expresiones sexuales y de género con ciertos marcos restrictivos centrados en las reglas propias del espacio escolar, donde la expresión afectiva y corporal debe adaptarse a las normas acordadas por la comunidad educativa. Queda visibilizado el orden restrictivo hacia las expresiones afectivas de las/los adolescentes en el contexto escolar:

*“[...] me pasó, estaba en clase, y en un momento me di cuenta que dos chicas estaban muy juntitas ..y en un momento les pedí que se separaran ...les pedí varias veces y no me hicieron caso ...les digo: miren chicas estamos en el aula ...y en un momento veo que se dan un besito ..entonces fui y les dije: chicas por favor, que estamos en el aula...que en realidad no quería hablar delante de todos ...lo que quiero es hablar con ellas y decirles ...bárbaro que se muestren afecto donde quieran pero no en el aula, porque si todos empiezan a hacer lo mismo ¿qué es?...nada más” (EC)*

A las cuestiones antes planteadas, se suman las voces que caracterizan a sus pares con posiciones divergentes según los campos disciplinares al abordar los temas relacionados con sexualidades y géneros. En este universo encontramos, por un lado, las/os docentes de ciencias biológicas, que ponen el acento en cuestiones biologicistas y medicalizadas, relacionadas con la sexualidad y, por otro, las/los docentes de ciencias sociales que se muestran más abiertos a integrar los temas de educación sexual integral en sus propuestas curriculares teniendo en cuenta las perspectivas más actualizadas. En un tercer

grupo se ubican las/los docentes de ciencias exactas y otras disciplinas que consideran la no incumbencia de su campo disciplinar en estos temas y, finalmente, los/las que no saben dónde situarse, y que esperan alguna respuesta por parte de las políticas curriculares o de sus pares.

En este punto, se refuerzan las conceptualizaciones de Flores (2007), Gamboa Araya (2012), Harding (1996); Jimeno (2002) y Keller (1991) sobre los estereotipos de género en las ciencias exactas.

*“Me parece que hay de todo, tenemos gente muy conservadora y gente conservadora pero que está tratando de abrir un poco el panorama” (CM).*

*“[...] hay docentes que no pueden enfrentar los temas desde el punto de vista formal, parecería que el que no estudió biología, o no estudió psicología, o que no estudió algunas de estas líneas no puede tratar estos temas y si entonces me encuentro con el profesor de las ciencias más duras que es reacio a hacerlo porque...se autodetermina incapaz ...eso...lo cual no lo es, lo cual no se trata de gente incapaz de ninguna manera pero hay un tema de buscar el espacio y el apoyo en el profesor de ciencias, de biología, que puede hablar de métodos anticonceptivos, cuando eso es lo que menos vemos en educación sexual integral ....” (CMF)*

*“Creo que las áreas que son más vinculadas a lo exacto (Matemática, Física, y ese tipo de materias) suelen tener una posición un poquito más conservadora y por ahí los que estamos del lado más de Sociales tratamos de verlo como otra cosa: un fenómeno social, y seguramente...con una cabeza con un chip que hemos aprendido” (JN)*

Las voces dan cuenta de la falta de un debate serio en torno a géneros y sexualidades, ya que la Ley de Educación Sexual Integral existente se muestra como una suerte de maquillaje. Los temas no se profundizan y las/os docentes manifiestan desconocimiento sobre estas cuestiones. Se sigue poniendo el acento en el campo de la biología como representativo de los temas relacionados con sexualidades y géneros:

*“La ley de Educación Sexual Integral, pero, bueno, no era totalmente integral, el profe es profe de Biología, entonces la mirada fue bien biologicista y apuntado a salud” (JY)*

*“La verdad es eso, no tengo las herramientas para saber qué comprende la Educación Sexual Integral” (JN)*

*“[...] tenés gente que sigue creyendo que la Educación Sexual lo tiene que dar el profesor de Biología y nada más, con su visión bien biologicista, y hay profes muy copados que realmente lo incorporan a sus clases y a sus planificaciones de manera extraordinaria” (JY)*

A las voces antes explicitadas, atravesadas por el temor, el desconcierto, el miedo, la falta de formación se integran otras voces que se orientan hacia el respeto por la alteridad. El cambio queda manifiesto en voces como las de CE, quien al tiempo de caracterizar a la escuela secundaria tradicional como espacio de discriminación, y acoso homofóbico, considera a la escuela actual representada por otras voces que dan cuenta de la diversidad y toma en cuenta de la alteridad. La institución donde se desempeña actualmente es identificada como espacio de protección, de cobijo, muy diferente de algunos contextos familiares y culturales del estudiantado, caracterizados por la violencia:

*“[...] violencia entre familias, intrafamilias ...y violencia entre barrios...vos no pasas por acá porque si no tenés que pagar...o la cocina de falopa...entonces hay como un código ...la escuela está trabajando en este sentido...la escuela es sagrada y es un espacio donde no se jode” (CE)*

En el caso de JP, siguiendo con lo planteado por JE, su relato hace hincapié en la necesidad de adaptación y cambio como un camino para la superación del miedo y la desconfianza que produce lo desconocido. Se pone el acento en voces relacionadas con el respeto por la diversidad, el reconocimiento de una escuela en transformación con divergencias en sus pensamientos y acciones.

*“[...] la verdad que a lo largo de la vida uno ha ido evolucionando, cambiando el pensamiento ... (...) te diría uno lo mira y, al principio, uno se sorprende, pero después se acomoda bien”*

*“[...] eso la verdad a mí también me ha costado integrarlo ... [hablando de la diversidad sexual] pero noto para mí que no representa preocupación”*

*“[...] no me genera tensión por que lo tengo asimilado...no es que lo tengo asimilado...yo no tengo asimilado nada...no me tensiona”*

*“[...] forma parte de mi vida ...no me preocupa...me preocupa si veo actitudes en los demás...si en mi grupo de alumnos pasa.” (JP)*

Esta perspectiva quedó a su vez patente en la necesidad de algunos docentes, menores de 40 años, al hacer explícita su orientación sexual (sin que se les haya preguntado) dando cuenta de un involucramiento, compromiso y cambio de actitud de las nuevas generaciones docentes en relación con la DSG.

*“esta cuestión de o sos lesbiana o sos heterosexual y yo no me identifico en ninguna de las dos pero porque tiene algo que ver que no me tengo que centrar en una sola cosa y aparte es algo que tiene que ver con el deseo y el deseo no es solamente hacia una mujer o hacia un hombre, yo ahora estoy en pareja con un hombre, un hombre cis, pero mi deseo fue muchas veces para con mujeres y he tenido relaciones con mujeres entonces a veces hasta soy discriminada, me manejo en muchos grupos de lesbianas, de hecho me manejo... todos mis grupos son este... feministas y mayormente lesbianas “ (EN)*

*“Te puedo hablar de mi caso, yo soy bisexual entonces puedo hablar de lo que me pasó a mí” (JE)*

*“Eh...sí, yo soy una de ellas ...sí, desde primer año compartíamos el curso con una chica que es profesora de Educación Física y estaban esas miradas ... ” (JY)*

*“[...] bueno pará, vamos desde el punto....yo primero...o sea...en el colegio...mirá creo que recién lo he hablado en quinto año y con tres o cuatro allegados , porque yo tenía la política, y eso sigo, soy , como te explico....yo creo que gracias a esto de haber comenzado a trabajar tan chico , etc....un montón de cosas....como que*

*por ahí me sentía....bueno lo de para mi ser homosexual te foguea terriblemente en el sentido que ....nada..... que en la vida te vas ...es distinto "(JX)*

Por otra parte, podemos notar la toma en cuenta de las/los estudiantes como un colectivo heterogéneo, diverso, donde se construye de forma dinámica significaciones y sentidos sobre la DSG, considerando a la escuela como un espacio de participación y colaboración. Para EMF:

*"Ellos te dicen que la sexualidad es una construcción social y eso te deja pensando. Cuando yo lo repito con mis amistades grandes, me miran, viste, y me dicen "vos estás loca, no escuches a esos pibes". Todavía estamos en un mundo muy binario y más con la gente de mi edad". (EMF)*

En este proceso dinámico de construcción de saberes entre docentes y estudiantes, se destacan voces que ponen el acento en la involucración de las/los adolescentes en movimientos sociales y en las transformaciones sociales como posibilitadoras en la construcción de nuevas subjetividades.

*"Yo creo que son pibes que eran muy muy chiquitos cuando se legalizó el matrimonio igualitario. Entonces como que ya lo traen incorporado. Crecieron escuchando hablar de eso, bien o mal, pero... no sé. Todo lo que viene pasando, en los últimos años, el estallido del movimiento de mujeres, como que ponen un montón de cosas que venían silenciadas. No sé, me parece que hay un cambio muy muy grande en la forma que tienen los pibes de vivenciar su sexualidad. Como que se permiten decir cosas que hace unos años eran más reprimidas."*  
(JE)

JE reconoce la escuela secundaria como un espacio donde se presentan situaciones diversas, complejas, pero al mismo tiempo con posibilidades de debate entre sus colegas con sus estudiantes manifestando dudas ante una realidad que es heterogénea.

Aunque CD coincide en reconocer a la escuela actual como un espacio dinámico de múltiples construcciones, al mismo tiempo da cuenta de voces que manifiestan dudas ante una realidad que no tiene marcos claros. Explica que su incomodidad en torno a los temas relacionados con géneros y sexualidades radica en trascender los estereotipos mercantilistas, los clichés, las modas, ya que se pierde la esencia. Sus voces dan cuenta de una valoración de las relaciones humanas desde una dimensión espiritual-religiosa-filosófica.

En todos los casos, las voces de las/los docentes ponen el acento en el rol de las/los jóvenes y las diferentes transformaciones sociales en Argentina (matrimonio igualitario, Identidad de género) como fuentes de aprendizaje para las/los docentes y que han posibilitado los cambios en las concepciones sobre DSG. Esto lo podemos visibilizar en las voces de CN:

*“[...] yo lo que veo y eso que no soy tan vieja, es que los pibes la tienen como re clara y nos vinieran como a enseñar a nosotros.”*

*“Entonces ahí empecé a mirar más críticamente lo que pasaba alrededor, las otras aulas, a los otros pibes y empecé a entender que en realidad yo había quedado un toque como anacrónica.”*

*“[...] te marca mucho el entorno en el que vos te criaste, lo que escuchaste toda tu vida y lo que viste toda tu vida. Me pasa en la ESI y donde yo ya venía pensando “bueno, hay algo que yo tengo que cambiar en mi cabeza, tengo que ponerme las pilas con esto”*

*“[...] tenemos gente muy conservadora y gente conservadora pero que está tratando de abrir un poco el panorama” (el “tenemos” como identificando a un espacio social- la escuela)*

*“Que puedan vivir su sexualidad y su identidad de género sin prejuicios, sin condicionantes externos, sin que nadie les diga qué tienen que hacer de sus genitales y de sus deseos”. (CN)*

Todos los participantes convergen en voces que evidencian la necesidad de una formación docente sistematizada en los temas relacionados con la DSG. Las propuestas actuales por parte del gobierno son insuficientes y no responden a las dificultades de las/os docentes en la enseñanza secundaria. Ante la falta de marcos referenciales claros, las voces están caracterizadas por la actitud participativa, voluntaria y colaborativa del colectivo docente, en la coconstrucción de saberes en los propios contextos donde desarrollan sus actividades profesionales.

La escuela deviene en la actualidad un lugar de aprendizaje para estudiantes y docentes, donde el orden social establecido se pone en tensión con nuevas configuraciones:

*“Ellos te dicen que la sexualidad es una construcción social y eso te deja pensando. Cuando yo lo repito con mis amistades grandes me miran viste y me*

*dicen "vos estás loca no escuches a esos pibes". Todavía estamos en un mundo muy binario y más con la gente de mi edad. Entonces yo más que anécdota acá, las anécdotas se instalan en el afuera. Cuando uno va con estas ideas al afuera y te miran con cara rara como diciendo "no los nenes son nenes y las nenas son nenas" bueno esa cosa, más que acá adentro. Acá adentro es como que aprendo un montón" (ES)*

Esta relación entre escuela actual y transformaciones sociales da cuenta del contexto escolar como un espacio de sociabilidad y transformación que sigue respondiendo a las configuraciones de cada momento, dando cuenta de voces movilizadoras que orientan las interacciones institucionales.

## **5.2. Génesis de las voces sobre DSG.**

Desde la perspectiva de esta tesis, la identificación, sistematización, análisis y comprensión de las voces que constituyen los relatos de las y los docentes nos permite adentrarnos en la génesis de los procesos representacionales que permitirán definir sus posicionamientos en torno a la DSG.

Al hacer alusión a la génesis de las voces hacemos referencia a un proceso de "arqueología polifónica" que nos proponemos llevar adelante teniendo en cuenta los resultados desarrollados en cada una de las categorías del punto 5.1. Este proceso implica la identificación de los significados más relevantes (Véase figura 3) presentes en la trama de relaciones donde entran en juego las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas en la construcción de saberes sociales (Jodelet, 2007, 2008) remitiéndonos a procesos ontogenéticos, microgenéticos y sociogenéticos (Duveen y Lloyd, 1990).

Desde esta perspectiva, los aportes de la TRS, en relación con la creación y desarrollo de RS, nos permite comprender el origen del universo polifónico que caracteriza los relatos autobiográficos de la población entrevistada.

Según Jodelet, al hacer alusión a la dimensión subjetiva, se consideran "procesos [que] pueden ser del tipo cognitivo, del tipo emocional, o depender de una experiencia particular que incluye una acción en el mundo" (2007:206).

También pueden remitir estos procesos a estados de resistencia (2008) de los sujetos ante los universos simbólicos dominantes. Es en esta esfera donde, desde el análisis polifónico, podemos llegar al origen de los sentidos y significados que los sujetos otorgan a los objetos de conocimiento desde sus "sensibilidades, intereses, deseos" (Jodelet, 2007: 212) teniendo en cuenta instancias en la construcción de saberes que pueden relacionarse con momentos de inflexión en la vida de cada persona donde las angustias, ansiedades, deseos y motivaciones, orientan las acciones.

En cuanto a la dimensión intersubjetiva, Jodelet (2008) alude a las interacciones donde se crean y recrean los saberes sociales en los procesos de diálogo y negociación de los puntos de vista acerca de los fenómenos en estudio. Este es un dominio clave en la creación y transformación de los saberes sociales ya que se constituye en el dominio espaciotemporal donde las personas se comunican entre sí, con la variedad de posiciones que ello implica

Finalmente, la dimensión transubjetiva hace referencia a "...la difusión a través de los medios de comunicación masiva, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las presiones ideológicas, las imposiciones ejercidas por la estructuración de las relaciones sociales y de poder" (2007: 208). En esta dimensión, los saberes como una construcción polifónica se crean, se difunden, se transforman en el devenir social y cultural, teniendo en cuenta procesos históricos, políticos, económicos, etc.

Estas dimensiones tomadas en cuenta en la creación de saberes en torno a la DSG se llevan a cabo mediante procesos de socialización donde el lenguaje se constituye en el mediador semiótico que posibilita la construcción de una trama de sentidos y significados espaciotemporalmente situados. La objetivación de la actividad humana por medio del lenguaje permite que las acciones puedan ser comprendidas e interpretadas tanto por quienes las producen como por otros sujetos. Esta cualidad del lenguaje la hemos definido como distanciamiento, es decir, la capacidad de comunicar significados en los procesos de socialización que no son expresiones directas de subjetividad relacionada con el aquí y ahora. En esta línea y tomando en cuenta a Dubet y Martucelli (1996) podemos considerar que "la experiencia más individual permanece socialmente construida en la interacción con los demás "(1996:14).



Cuando hacemos referencia a la multiplicidad de voces que constituyen los saberes de las/los docentes nos remitimos, según lo desarrollado en esta tesis, a voces que responden a diferentes fuentes, que podemos describir como profesional, escolar, social y personal.

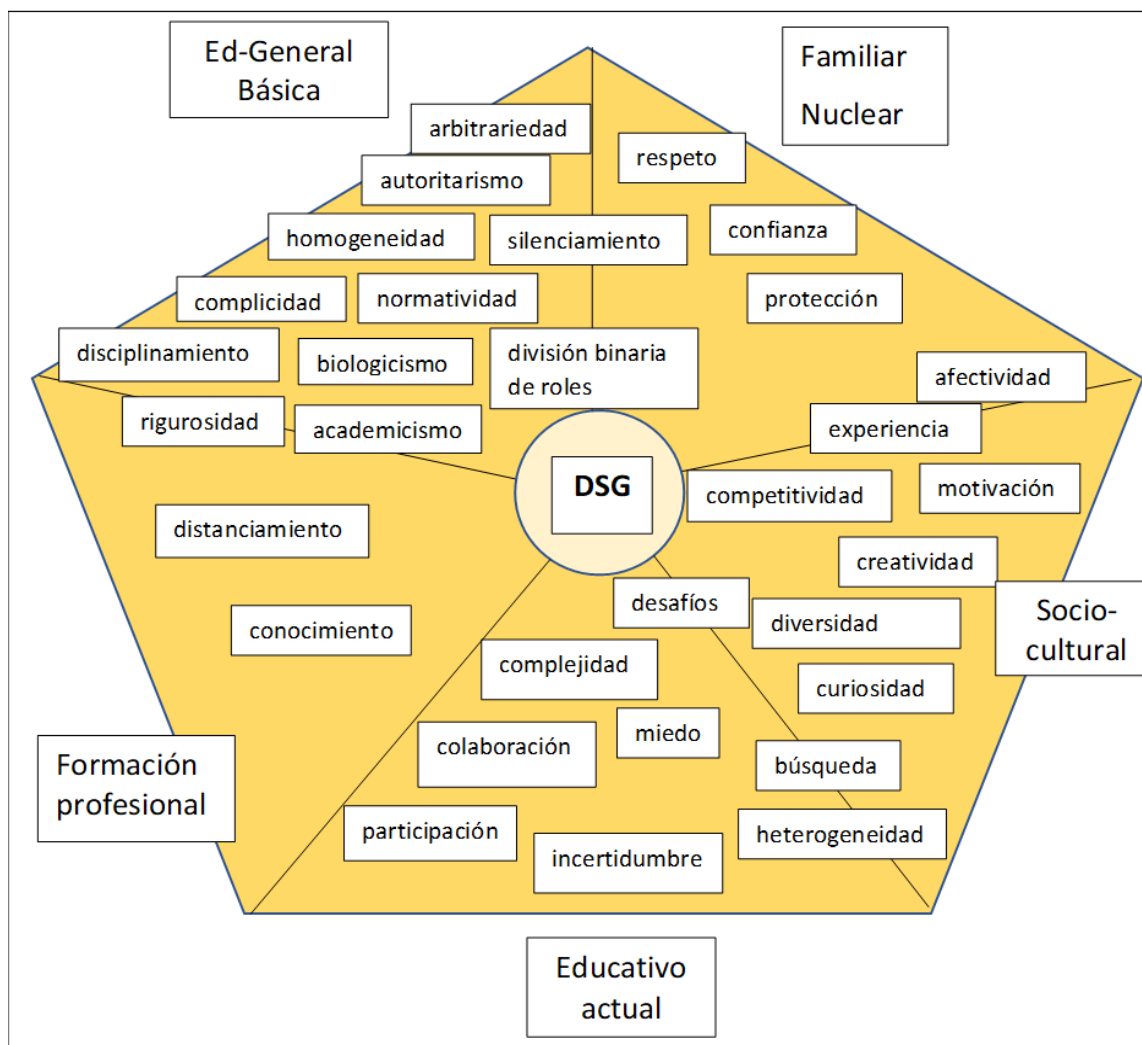
- La génesis profesional toma en cuenta tanto los saberes académicos, metadisciplinarios y disciplinares: aprendidos esencialmente a través de la formación inicial y/o continua, así como los saberes elaborados a través del ejercicio personal de la actividad docente.
- La génesis escolar se define en relación con el origen de los saberes construidos durante la escolaridad general básica (nivel inicial, primario, secundario). Se refiere tanto a saberes procedimentales, socioafectivos como cognitivos.
- La génesis social surge de la interacción con el medio social-cultural donde cada sujeto se ha desarrollado y lleva a cabo sus acciones. Es allí donde situamos las costumbres, tradiciones, valores, creencias. Se construyen en la relación que los sujetos tienen en su vida cotidiana con otros sujetos. Estos saberes trascienden el campo profesional, pero lo atraviesan.

En función de lo antes explicitado, es necesario considerar que el sentido de los saberes se construye "sobre el terreno, en la situación", en las relaciones personales, en las interacciones cotidianas, en la forma en que se realizan las acciones comunicativas entre los sujetos. Demba (2010) y Pilon (2003) dan cuenta cómo la cuestión de las relaciones sociales (entre pares, con la familia, en los diversos contextos socioculturales) es fundamental en el sentido que los sujetos dan a lo que aprenden. El sentido se construye en relación con un alter, que puede devenir un obstáculo o un mediador en el proceso de construcción de saberes sociales.

La puesta en relación y análisis de las voces que han orientado los sentidos y significados en torno a la DSG, según los ejes propuestos en el punto 5.1, nos permiten definir diferentes dimensiones en lo que hemos denominado una "arqueología polifónica" en la búsqueda del origen de las voces que conforman los posicionamientos de las/los docentes. En este sentido,

tomaremos en cuenta las siguientes categorías para adentrarnos en el origen de las voces: génesis profesional, génesis escolar y génesis social. Estas categorías pueden ser identificadas tanto por significaciones propias como por marcas compartidas (Véase Figura 3). A su vez, las categorías antes citadas permiten integrar espacio-tiempo-sociabilidad, remitiéndonos a los contextos situados de actividad donde se desarrollan las acciones comunicativas (Véase Figura 2).

Los resultados obtenidos en los puntos 5.1 y 5.2 nos permitirán responder a las preguntas iniciales de nuestra investigación, al hacer posible la definición de marcos referenciales que orientan y han orientado los posicionamientos de las y los docentes participantes en torno a la DSG.



**Figura 3: Diagrama integrado de marcas significativas según su génesis.**

### **Génesis profesional.**

La génesis profesional de los saberes docentes en torno a la DSG, y como tal de las voces que constituyen a esos saberes, se sitúa en la trayectoria definida por la formación de grado, formación continua y permanente, y la actividad actual, dando cuenta estas diferentes dimensiones de la construcción del campo de la formación profesional docente.

Al definir al **campo de la formación profesional docente** hacemos alusión a la construcción de un espacio social donde interacciona la dimensión profesional y académica. Esta relación nos permite profundizar en la complejidad del diálogo entre prácticas profesionales y conocimiento académico, y como tal poder establecer la génesis de nuevos saberes resultantes de dicha interacción.

En esta línea, entran en juego los cambios en políticas educativas, las tensiones y diálogos con los campos disciplinares y los relacionados con las ciencias de la educación, las transformaciones en las condiciones de trabajo docente, las nuevas perspectivas en las propuestas pedagógico-didácticas, las formas de vinculación en el contexto educativo, la inserción profesional, el desarrollo de la carrera docente, entre otras tantas variables que dan cuenta de la complejidad del campo de la formación profesional de las y los docentes de enseñanza secundaria en la CABA. Siguiendo esta conceptualización, se incluye en esta categoría las voces relacionadas con los estudios de grado, posgrado, la formación continua y permanente.

Al considerar la génesis de las voces relacionadas con el nivel superior de formación de grado encontramos la preminencia de los campos disciplinares, con una total ausencia de voces que hagan referencia a temas relacionados con educación sexual y de géneros. Las voces relacionadas con este nivel de educación dan cuenta del silenciamiento en torno a las problemáticas relacionadas con la DSG. En esta línea es necesario distinguir que recién a partir de 2017 comienzan en los Institutos Superiores de Formación Docente de la CABA la existencia de espacios curriculares específicos para desarrollar los temas relacionados con Educación Sexual Integral y la formación de docentes para un abordaje transversal e interdisciplinar. Aparece aquí un desfase entre la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral y su inserción en la educación superior como parte de las prácticas docentes.

El abordaje de los temas relacionados con educación sexual encuentra algunas respuestas en la formación docente continua, que se refieren a cursos realizados fuera de la formación de grado.

*“[...] y bueno, sí, cuando empecé a trabajar con salud y adolescencia fue “bueno, a ver, me falta esto”. Y empezás a hacer algunos cursos virtuales, otros cursos que son presenciales, hice el postítulo de Educación y TIC, había un módulo de ESI y fue “bueno, voy por esto que es lo que me falta” y uno se va armando en esto de Educación Sexual Integral...” (JY).*

Estos cursos han sido propuestos por instituciones dependientes del gobierno nacional, jurisdiccional o bien por organizaciones no gubernamentales. En este punto cobran un rol muy importante las decisiones institucionales, posibilitando la formación continua y permanente de las y los docentes, muchas veces en sus horarios escolares. Según CE:

*“[...] independientemente lo que te marca el tema de la currícula en la agenda educativa hoy, el tema de la ESI en ese sentido ...le da forma a partir de su perfil institucional ...entonces con sus problemáticas hacia adentro y en ese sentido se arman jornadas como bastante piolas donde con cierto marco académico si se quiere pro usando el vocabulario de ellos se abordan temas de tipo sexual o de prevenciones, de adicciones, de violencia, de...de...en fin...” (CE)*

La actualización docente en torno a la Educación Sexual Integral ha sido voluntaria, organizada en forma desigual, sin una sistematización, implicando en muchos casos dificultades para su acceso, poniendo finalmente las/los docentes el acento en sus vivencias personales, al momento de dar respuesta a sus estudiantes. En el caso de CMF, hace hincapié en su necesidad de formación en los temas relacionados con DSG desde hace años:

*“El tema del abordaje a través del punto de vista formativo yo lo empecé a ver con actualizaciones como era CEPA<sup>25</sup>, estudios posteriores, las trayectorias de ESI, que se yo ...o que hice con Marta Weiss al principio cuando empezaron hace años ...ese...hace más de 10 años ...ahí fueron las formaciones serias ...las lecturas...ir a aprender a trabajar son 10 u 11 años cuando comenzaron las primeras cohortes “(CMF)*

---

<sup>25</sup> La Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la CABA se denominó durante muchos años como CEPA: Centro de Pedagogía de Avanzada.

JX pone el acento en la necesidad de una formación obligatoria sobre DSG en la formación continua y permanente de las y los docentes, ante la variedad de situaciones y problemáticas que deben resolver en su actividad cotidiana:

*“[...] pero respecto a sexualidad yo creo que, a ver,... no tiene que ser, ....me va a salir algo medio facho<sup>26</sup>, pero no tiene que ser opcional, la capacitación no tiene que ser opcional, la tenés que hacer y punto , y la tenés que acreditar y punto, porque hoy te encontrás que en el aula que todo, entendés...., y no es así..., hay que saber manejarlo, además tienen que dar profesores que un mínimo tenés que saber eso, tenés que saber cómo tratar el tema, tenés que saber .....es todo un tema”*

Cuando se hace referencia a la formación profesional, las voces que tienen su origen en las experiencias situadas juegan un rol fundamental en la construcción de saberes sobre DSG:

*“[...]tener unos 37 años de oficio creo...está el tema de transitar camadas, generaciones, contextos diferentes, población de clase...de borde si se quiere, o con necesidades muy concretas y específicas, muy heavy... me dio el abanico de posibilidades de tratar un pibe...qué sé yo...de...por lo general yo los trato con respeto, este...como te puedo explicar... “(CE)*

*“[...]es lo que uno a veces ve con los alumnos para que no pase o que no les pase a mis hijas ...veo y escucho el grado de empatía y la relación que establecen con docentes, veo a nivel de lo que hablan, de lo que intercambian, ....no deben saber mucho más pero....logran una cosa que yo ni remotamente podía....me alegro muchísimo....veo que se relacionan con gente que le aportan mucho, no..” (CMF)*

Por otra parte, y teniendo en cuenta la importancia del escenario actual donde se generan las voces, Marcelo y Estebanz, (1999) consideran que “las escuelas deben ser espacios en los que aprenden los alumnos, y también los profesores” (1999: 50) y sostienen que este concepto implica “un aprendizaje que va más allá de la acumulación azarosa de aprendizajes individualmente

---

<sup>26</sup> Facho sinónimo de fascista.

adquiridos. Un aprendizaje que surge porque se dan unas condiciones que lo facilitan” (Ibid.: 51).

Desde esta perspectiva, el **contexto educativo actual** de la escuela secundaria en la CABA es caracterizado por una dinámica de coconstrucción entre los diferentes actores y actrices institucionales, que se convierte en una variable clave en la génesis de las voces y en la comprensión de los posicionamientos.

En esta línea podemos caracterizar diferentes constituyentes en este proceso dinámico de transformaciones que se relacionan con las dimensiones socio-comunitaria, organizacional, pedagógico-didáctica y comunicacional.

En relación con la DSG, la escuela actual se ve interpelada por la multiculturalidad y la heterogeneidad de voces presentes en las/los estudiantes. En esta línea Tenti afirma que “hoy las otras identidades (culturales, residenciales, de género, étnicas, religiosas, políticas, etc.), también “entran” y se hacen sentir en las instituciones del sistema escolar. Hoy el alumno entra a la escuela con sus “otras identidades” (2012: 191). Los estudiantes no dejan su cultura fuera de la escuela, la traen al aula y se la hacen saber al docente. Es en este sentido que las/los docentes manifiestan dudas, miedos, necesidad de formación, responsabilidad, incertidumbre ante una sociedad en constante transformación. La comprensión de las diversas realidades del estudiantado implica la construcción de nuevos marcos referenciales. Para Tenti, “un adecuado entendimiento de las nuevas realidades que se expresan en las múltiples y novedosas formas de ser niño, adolescente y joven puede ayudar a establecer una mejor comunicación entre las generaciones, condición indispensable para el éxito de cualquier acción pedagógica” (Ibid.: 194).

En este sentido CE hace alusión a la realidad de las/los estudiantes, a sus formas de comunicación y la importancia de la socialización escolar:

*“[...] creo, este...el abanico de posibilidades que tienen hoy con sus más con sus menos ...este...quizás no tanto en la familia no tanto en el contexto del barrio, pero si en la escuela ...ellos ceo que la tienen clara...y más por los canales de información que ellos manejan como wasap, Facebook, Instagram”*

En la misma línea, hace alusión CMF a las redes sociales y su diferenciación con lo que sucede en la escuela:

*“[...] por supuesto que afuera pasa y de todo...en las redes sociales pasa de todo, y lo veo lo que pasa en las redes, lo que pasa en Twitter, lo que pasa en Facebook, que merece todo un tema aparte ...eso si me pesa y me molesta si me entero de alguien (...) en la escuela no sucede con nosotros...yo no ...no sucede mientras yo estoy y no lo comparto...no me pasa de compartir situaciones desagradables por esto ...de parar una clase...paro una clase por otra cosa”*

Por otra parte, la formación y la práctica profesional ha definido un conjunto de acciones que las y los docentes han adoptado como marcos referenciales para el desempeño de sus funciones. Tyack y Tobin (1994) destacan que: “Los patrones organizativos con los que funciona la escuela son productos históricos de grupos concretos con intereses y valores particulares en momentos concretos. Los profesores han aprendido a lo largo de generaciones cómo trabajar dentro de estos patrones tradicionales. Los hábitos proporcionan seguridad en el trabajo “(1994: 476). En este sentido, los esquemas representacionales que han orientado sus acciones educativas se ven interpelados actualmente poniéndolos en diálogo y tensión con las nuevas configuraciones sociales y culturales. Para CMF:

*“[...] la verdad que a lo largo de la vida uno ha ido evolucionando, cambiando el pensamiento...digo evolución en el sentido literal de la evolución...cambios que no significan que sean positivos o negativos sino en cambios...primero asimilar lo cuan amplia es y dimensionarla [haciendo alusión a la diversidad]...que eso la verdad a mí también me ha costado integrarlo.....pero noto para mí que no representa preocupación” (CMF)*

En cuanto a los campos disciplinares, las voces de las y los docentes correspondientes a ciencias exactas se muestran más resistentes y reticentes a la inclusión de los temas relacionados con géneros y sexualidades en sus clases, desconociendo la transversalidad de tales temáticas, y adjudicando el saber a las ciencias naturales y a la psicología. El campo de las ciencias sociales y humanidades es el que ha sido permeable para el desarrollo de las propuestas que se han enmarcado en el Programa de Educación Sexual Integral. No obstante ello, el contexto de la escuela secundaria encuentra voces muy divergentes en torno a la DSG.

Las voces de las/os estudiantes tienen una fuerte participación en la transformación de las prácticas educativas, formando parte de un proceso de coconstrucción grupal. Esta construcción se vincula a su vez con las voces de los movimientos sociales.

Las/los participantes ponen especial énfasis en el rol de las y los adolescentes como posibilitadores en el proceso de transformación de saberes en torno a géneros y sexualidades. Consideran que este proceso presenta dificultades de adaptación en el colectivo docente, dada su heterogeneidad.

No obstante la toma en cuenta de los aportes del estudiantado, las voces magistro-modelizantes se evidencian identificando a la escuela configurada en torno a un orden necesario, homogeneizador, donde la expresión afectiva y corporal debe adaptarse a ciertas normas, entrando en juego la existencia de un reglamento escolar de convivencia. En esta línea CMF explicita:

*“en el colegio hay un reglamento escolar que dice determinadas cosas ....lo que hacemos a veces...digo hacemos...porque lo hacen los preceptores, los directivos, algunos profesores en forma privada cuando ve que algo está muy fuera de contexto le decimos: mira ponete la remera así mejor...bajala...no la tengas tan arriba ...había una alumna...buena esa alumna ya había vivido fuera del colegio algún tema de agresión sexual ...le dijimos estas acá, no va a pasar nada de eso, pero la remera bajala un poco porque se le había anudado todo, le había quedado como un corpiño” (CMF).*

Por otra parte, pueden visibilizarse las voces de las autoridades institucionales en las tomas de decisiones relacionadas con el respeto por la diversidad y la inclusión de las minorías sexuales en la dinámica institucional, algo que constituye un claro desafío teniendo en cuenta las voces tipificadoras estigmatizantes que se relacionan con la matriz escolar. En este punto la gestión de los centros educativos se define como una variable para tener en cuenta en el desarrollo de acciones diferenciadas según las perspectivas de los sujetos involucrados.

*“Y puedo hablar por lo que veo acá, es un colegio con esta particularidad. Yo creo que acá, a partir del trabajo que hicieron FD, yo mismo en menor medida, hemos logrado que esto sea un tema de agenda cotidiana en el CS [haciendo alusión al colegio]. Que se trabaje bien, que haya gente capacitada para hacer*



*eso, que la gente que no está capacitada trate de no intervenir. Me parece que es un espacio de libertad.” (CM)*

*“yo creo que hubo cambios, faltan muchísimos, pero sí, .....ya el hecho de poder pensarse y el hecho de que tengamos chicos y chicas trans en la escuela compartiendo me parece que es un gran avance. Que se los escuche, que sean los jóvenes y la escuela también, que muchas veces intercede con la familia, de decir “bueno, a ver, está sucediendo esto, somos mediadores de estas personas que son sujetos de derechos” y vos como representante de ese menor o de esa menor...me parece que sí, que hubo cambios.” (JY)*

Finalmente se ponen en relieve las voces relacionadas con el estado jurisdiccional y nacional en relación con el programa de educación sexual integral. Se da cuenta de la distancia entre las propuestas legislativas y las prácticas en las instituciones educativas. En todos los casos las voces de las/los participantes reflejan realidades diversas según los contextos educativos, según sus poblaciones, acordando en la existencia de una situación de constante transformación en la que se encuentra la escuela secundaria actual.

### **Génesis escolar.**

Así como la socialización familiar, la socialización escolar juega un papel crucial en la construcción de saberes en los sujetos entrevistados. La masificación del acceso a la educación y las diferentes transformaciones sociales han concedido a **la educación general básica**<sup>27</sup> un rol preponderante en la inserción social de los sujetos.

Las particularidades de las relaciones familiares y la singularidad de la matriz escolar nos llevan claramente a la diferenciación entre ambas socializaciones. Se puede decir que es a través del proceso de socialización que la escuela y la familia permiten, por su acción complementaria, la integración de las/los estudiantes en la sociedad haciéndolos asimilar los valores y los principios más relevantes, así como los estándares de comportamiento socialmente aceptados.

---

<sup>27</sup> Desde la perspectiva de la presente tesis se considera Educación General Básica al sistema de educación escolar formal (Inicial, primaria y secundaria) previo a la educación superior.

No obstante la homogeneización característica de la educación general básica en los dispositivos escolares modernos, es importante tener en cuenta que existen diferencias en la socialización dependiendo tanto de los orígenes familiares de las/los estudiantes, así como la lógica de selección escolar.

En las y los docentes entrevistados pueden visibilizarse voces diferentes según la diferenciación de trayectorias formativas sea por el nivel socioeconómico donde se han desarrollado como por el acceso a la enseñanza pública o privada, donde en su mayor parte esta última ha respondido a voces que se relacionan con escuelas católicas.

La consideración de la socialización escolar en la educación general básica nos remite a su vez a un proceso dinámico de políticas educativas, de presiones ideológicas, y funcionamientos institucionales, donde la obligatoriedad de la educación básica en Argentina ha tenido diferentes transformaciones en el tiempo.

En este punto cabe aclarar la relación entre contextos educativos, trayectorias formativas y sus desarrollos históricos. Aunque la educación para la primera infancia tuvo su génesis en Argentina a partir de la ley de Educación N° 1420 del año 1884, fue recién a fines del siglo XX y comienzos del XXI, cuando logra su consolidación con Ley Federal de Educación N°24.195 en 1993 y luego en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se reconoce al nivel inicial como una unidad pedagógica desde los 45 días a los 5 años, con la obligatoriedad de su último año. Uno de los puntos clave para nuestro análisis, es la restricción y control que se llevó a cabo en la educación inicial durante los gobiernos militares en Argentina. Seis golpes de Estado se realizaron durante el siglo XX: en 1930, 1943, 1955, 1962, 1966 y 1976. Los dos últimos establecieron dictaduras permanentes, donde se censuró todo tipo de desarrollo alcanzado en educación, limitando los avances que desde los aportes de la psicología y la escuela nueva había logrado la educación inicial. De esta manera este nivel ocupa un lugar menor en las trayectorias formativas de los sujetos que actualmente tienen edades mayores a 50 años, siendo el nivel primario, el contexto inicial de inserción en la educación formal.

Esta diferenciación la podemos notar en la población entrevistada. El 70% asistió a escuelas de educación inicial, mientras que el 30% restante

constituido por docentes mayores de 40 años, no ha concurrido a este nivel de escolaridad.

Las voces relativas al nivel inicial, en aquellas/os docentes que asistieron a este nivel, se relacionaron con marcas significativas en la dimensión subjetiva que destacan la experiencia personal, la sensibilidad, el carácter lúdico, la libertad, la creatividad, la capacidad de expresión y el disfrute. En este contexto de socialización la diferenciación por edades priva sobre la diferenciación de géneros

En cuanto a la socialización en el nivel primario, las voces predominantes integran las diferentes dimensiones, tanto en las voces que se apoyan en la afectividad vinculada al carácter femenino de la docencia como en los saberes resultantes de la configuración de la matriz escolar, caracterizada por la diferenciación según las edades y los géneros, la homogeneidad en la vestimenta, en las normas, en los contenidos curriculares, o bien por las dificultades de las/los maestros con respecto a los campos disciplinares. Todas/os las/os docentes entrevistadas/os han llevado a cabo su trayectoria formativa en el nivel primario, ya que desde el año 1884, por la ley 1420 se estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual en la Argentina. Podemos notar que la dimensión transubjetiva se vincula con las voces que caracterizan al nivel primario con un contexto de contención, de ordenamiento y de sociabilidad. El control curricular durante los gobiernos militares ha sido semejante en cada nivel de enseñanza.

La socialización en el nivel medio (enseñanza secundaria) se caracteriza por voces mucho más relacionadas con la rigidez y control vinculadas a la dimensión transubjetiva, visibilizada por presiones ideológicas e las imposiciones ejercidas por las estructuras de poder. Se pone el acento en el disciplinamiento, la rigurosidad pedagógica, la centralidad de los campos disciplinares, la homogeneidad en la vestimenta, las normas y los contenidos curriculares, el silenciamiento ante las situaciones de acoso escolar y homofóbico. En este último punto CMF destaca la complicidad de las/los docentes en las situaciones de violencia homofóbica, dando cuenta de la intersubjetividad escolar como origen de posicionamientos en torno a géneros y sexualidades:

*“[...] hacían como si no pasaba nada. Nunca yo detecté que un adulto hiciera caso o hiciera un comentario aludiendo a eso ...aludiendo a esa situación”*

Estas voces se contraponen con la necesidad de acompañamiento y la construcción de confianza vinculadas a la dimensión subjetiva e intersubjetiva, que aparece en algunos casos en relación con las voces de algunas/os docentes.

Tanto la biología como la medicina se convierten en los campos donde se abordan los temas relacionados con sexualidad, poniendo el acento en la reproducción y en las enfermedades de transmisión sexual. Desde esta perspectiva se pone el énfasis en modelos referenciales patologizantes, biologicistas y sexistas, vinculados con la dimensión transubjetiva. Un ejemplo de ello es el espacio curricular educación física que sigue respondiendo hasta nuestros días a la división binaria (hombres/mujeres) para el desarrollo de sus propuestas curriculares, separando actividades masculinas de actividades femeninas.

. En general, el contexto de socialización relacionado con la escuela secundaria vivenciada por las/los participantes en sus trayectorias formativas durante sus adolescencias, es caracterizado por voces que lo identifican como un espacio de sociabilidad, adoctrinamiento y aprendizaje donde la diversidad no tenía lugar, todo aquello que no respondiese a las normas establecidas como hegemónicas, era excluido, discriminado.

### **Génesis social.**

Consideramos en la génesis social las voces presentes en los saberes compartidos en espacios de socialización informal y no-formal, como la familia, los grupos de amigos, las prácticas deportivas, los medios de comunicación, las redes sociales, las formaciones artísticas, etc.

En términos generales cuando hacemos alusión a la socialización nos referimos al proceso que se realiza en diferentes etapas, por el cual internalizamos y resignificamos modelos culturales, normas, valores, creencias, tradiciones que nos permiten integrarnos en la sociedad.

En las historias de vida de las y los docentes que hemos entrevistado la familia como grupo de socialización, de pertenencia y referencia se presenta como un espacio social primordial en la génesis de los saberes, constituyéndose en un agente educador por excelencia.

Es en el ámbito de socialización familiar donde se comparten los códigos sociales básicos, los valores, las tradiciones, las creencias, los lazos afectivos.

El rol de cada uno de sus miembros, las relaciones afectivas, las decisiones laborales, el acceso social y cultural, la organización familiar, entre otras dimensiones, posibilitan la construcción de saberes que han influido en las tomas de decisiones y en los posicionamientos de las y los docentes.

En esta línea, y según lo hemos podido identificar en los resultados de las categorías analizadas en el punto 5.1., algunas de las voces con mayor relevancia se relacionan con **la familia nuclear** -madre, padre, hijas/os- por sobre la familia extensa- abuelas/os, tías/os, primas/os-. En esta conformación, las voces de la familia tradicional se posicionan con preminencia por sobre otras configuraciones familiares. En el espacio de la familia nuclear tradicional la voz materna responde a la dimensión afectiva con fuerte impronta en la subjetividad de las y los docentes, teniendo en cuenta el cuidado, la protección, el cobijo. La voz materna dialoga y tensiona con la voz paterna, siendo representativa esta última del mundo del trabajo, de las profesiones o de la tradición nacional. En general las valoraciones familiares ponen el acento en el respeto, la afectividad, la distribución de roles y la construcción identitaria.

El ámbito familiar se construye como un espacio "privado" donde sus miembros comparten en su intimidad, en la singularidad de la intersubjetividad, ciertas valoraciones en relación con géneros y sexualidades, valoraciones atravesadas por tabúes, sentimientos de vergüenza, costumbres, etc. En este sentido, el 90% de las/los docentes entrevistadas/os dan cuenta del silenciamiento familiar en relación con los temas relacionados con sexualidad.

En relación con la construcción social de los géneros, las lógicas familiares en general responden a modelos sociales binarios de distribución de roles, con predominancia del rol materno en la gestión y cuidado familiar. En este punto la dimensión intersubjetiva y transubjetiva quedan visibilizadas tanto en las relaciones interpersonales que posicionan a los sujetos como en las concepciones transmitidas socialmente sobre el matrimonio monógamo, la familia, el rol de social de la mujer, los roles familiares y las relaciones vinculares. En todos los casos, las voces familiares hacen hincapié en las tradiciones, así como el valor del estudio y del desarrollo profesional para la inserción social.

Los momentos de inflexión están marcados en las trayectorias personales, por las mudanzas o por la desaparición de alguno de sus seres

queridos, en menor caso por las separaciones o divorcios de los padres, involucrando tanto la dimensión subjetiva como intersubjetiva.

*“Cada uno estaba en la suya, mis viejos se estaban divorciando, mi viejo estaba en una crisis personal, todo un quilombo. Entonces entre todo eso no había un lugar para, con serenidad y demora, charlar de estas cosas” (CM)*

Estas voces a su vez se corresponden en algunos casos con otros miembros de la familia, sea por afectividad o admiración, permitiendo el encuentro con los sentidos y significados presentes en las creencias, prácticas, ritos y normas familiares, así como en las elecciones de vida de cada uno de sus miembros. Es el caso de CMF, en relación con el padre de sus hijas:

*“[...] tal es así que mi mejor amigo, hace muchos años...es el padre de mis hijas...una persona que es homosexual, que ha tenido parejas de hombres (...) la homosexualidad como en este caso forma parte de mi vida desde hace mucho tiempo con mucho amor mucho cariño”*

Por otra parte, y tal como lo hemos desarrollado anteriormente, la socialización familiar se lleva a cabo en interacción con otros espacios de socialización, donde es necesario tomar en cuenta las **condiciones socioculturales** - elementos exosistémicos y macrosistémicos según la perspectiva de Bronfenbrenner - constituyentes de las prácticas culturales, vinculadas a diversos espacios sociales en los que los sujetos desarrollan sus acciones comunicativas espaciotemporalmente situadas.

En esta línea se busca el origen de las voces relacionadas con otros espacios de socialización donde cada sujeto ha ido desempeñando sus actividades y estableciendo diferentes interacciones. Se incluyen tanto las voces de los entrenadores de actividades físicas, las propias de amigos y compañeros del barrio, así como de las correspondientes a los movimientos sociales, los gobiernos, y las redes de comunicación, dando cuenta la relevancia de estos actores en la construcción de saberes en torno a la DSG.

La dimensión intersubjetiva, mediada por el nosotros, indica, en todo momento de sus trayectorias, la necesidad de pertenencia y como tal de identificación con un alter, poniendo el acento en la diversidad de vínculos, en la frecuentación de grupos, clubes, etc. En el relato de CL pueden identificarse

tanto cuestiones subjetivas como intersubjetivas en la construcción de saberes sobre géneros y sexualidades en su grupo informal:

*“[...] a la noche nos quedábamos a dormir y había bailes .... estaban los varones, y bueno a mí en esa época me gustaba el que jugaba mejor al handball...cosa de chicos...pero si estaban los varones La primaria era un embole porque eran mujeres nada más”.*

La dimensión subjetiva se visibiliza en los deseos, los intereses, la experiencia personal, la afectividad, la libertad, y la motivación, presentes en la interacción entre pares, amigas/os, compañeras/os, etc.

Esta preminencia de la dimensión subjetiva en la génesis de las voces, la encontramos a su vez en los contextos no-formales de aprendizaje, académicas de música, entrenamientos deportivos, etc.

En la dimensión intersubjetiva se pone el acento en valoraciones construidas en torno a las actividades desarrolladas: participación, colaboración, respeto, creatividad, entre otras. Los aportes personales de cada sujeto son valorados tanto en forma individual (desarrollo de ciertas capacidades y habilidades específicas que permiten ciertos logros singulares) como conformando parte del colectivo (el desarrollo individual permite logros en el equipo).

Cabe aclarar que los aprendizajes desarrollados en los contextos no-formales se llevan a cabo mientras los sujetos deciden sostenerlos, contrariamente a los aprendizajes en contexto formales (escuela) donde la obligatoriedad deviene una norma preestablecida, que responde a la dimensión transubjetiva.

Tanto en los contextos no-formales como en los informales las experiencias de vida se definen como marcas significativas. Es el caso de CE, cuando se remite a las vivencias en su academia de arte como una respuesta a una situación de inflexión en su vida personal:

*“[...] ahí hacia teatro folclore música arte expresión corporal, Me venía bien porque tuve el fallecimiento de mi padre a los 13 años. Algunas complicaciones que somaticé como acné, ciertas cuestiones que a esa edad como que te falté el padre es complicado Lavardén era un grupo muy ´piola de gente...los fines de semana hacíamos toda la expresión además de la verbal la artística”.*

En relación con el macrosistema socio cultural y político, es relevante la alusión de las y los docentes – en particular mayores de 40 años- a voces presentes en sus trayectorias de vida relacionadas con los gobiernos militares en Argentina, en particular la dictadura que se extendió desde 1976 a 1983. En este punto es destacable la génesis de estas voces donde se establece una trama entre los significados y sentidos presentes en las voces “militarizantes”, las voces del gobierno, y las valoraciones presentes en los ámbitos donde se generan las voces de las y los docentes.

Diferentes investigaciones (Avellaneda, 1986; Chirico, 1986; Laudano, 1998; Palacio 2012; Varela Cid y Vicenes, 1984 ) han dado cuenta del posicionamiento ideológico de la última dictadura militar en Argentina encuadrándola en la tradición del catolicismo integrista donde se promovió un escrupuloso *status quo* de la moral sexual con un modelo centrado en la familia en el matrimonio heterosexual monógamo con roles de género complementarios, donde la doble moral se visibilizaba en los roles asignados a las mujeres y a los varones, y las publicaciones censuradas – o no- por organismos del estado. El modelo de la mujer centrada en las labores domésticas, “buena madre” y “buena esposa”, perteneciente a un solo hombre, conservando el valor de la virginidad para el matrimonio. Al modelo de docilidad y fidelidad femenina, se contraponía un modelo de varones que debían dar cuenta de su virilidad según sus experiencias sexuales. Aunque por momentos pareciera una visión contradictoria del discurso oficial, las denominadas “comedias picarescas” reproducían un orden social en los medios de comunicación, donde se legitimaba el sexismo, la homofobia, el machismo, el racismo, la discriminación de toda aquella persona que no se ajustara a las valoraciones comprendidas en el marco establecido por la educación social moralizadora del gobierno militar. En este punto el Comando Cóndor y el Comando de Moralidad, formado por integrantes de las Fuerzas Armadas y de Seguridad, eran grupos encargados de perseguir y asesinar a todos aquellos sujetos que no respondieran a sus cánones. Se realizaron tareas de persecución y espionaje a ciudadanas /os que tenían un posicionamiento político-ideológico contrario al gobierno militar. En esta persecución no solo se indagaban a personas por sus participación política y actividades militantes sino también por su orientación sexual e identidad de género. El silenciamiento, el disciplinamiento y por momentos la construcción de



una irrealidad formaba parte de los recursos del estado para ocultar sus acciones. Esto podemos notarlo en algunos de los relatos, como el caso de CC, quien, al mismo tiempo de reconocer su pertenencia a una época determinada en la realidad política y social de la Argentina, da cuenta de su desconexión respecto de lo que estaba sucediendo,

*“Plena dictadura, que ni me di cuenta porque la verdad es que no fui un adolescente politizado ni despierto en esta área. Entonces mi adolescencia estaba centrada en el rugby, en el piano, en francés, en estudiar y en grupos de amigos y la verdad es que no soy un adolescente típico que ha estado en grupos de choque ni nada. Estaba como en otra en ese momento, entonces quizá me perdí toda esa parte. ¿Se entiende?” (CC)*

Estas trazas de no involucramiento, no compromiso, distanciamiento respecto de la realidad política en Argentina, puede visibilizarse con mayor fuerza en la generación de docentes con edades mayores a 40 años. Sus voces no manifiestan pertenencia a movimientos sociales, agrupaciones por los derechos humanos, sindicatos. Este compromiso social sí puede visibilizarse en las y los docentes pertenecientes a las nuevas generaciones, cuya formación ha sido por completo en gobierno democráticos - menores de 40 años-.

Los procesos antes señalados ponen en relieve la influencia de las condiciones sociales, políticos y culturales en las trayectorias de vida de los sujetos. En todos estos casos, las voces de las y los docentes dejan ver la importancia de los cambios legislativos como la Ley No 26.150 de Educación Sexual Integral, la ley No 26.743 de Identidad de Género, la ley No 26.618 de Matrimonio Igualitario, el reconocimiento de derechos de comunidades LGBTIQ+, el avance de organizaciones que luchan contra la violencia machista y la igualdad entre mujeres y varones, junto a las que surgen de los movimientos feministas, en las configuraciones en torno a la DSG.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Tal como lo hemos definido en el transcurso de esta tesis, el discurso deviene un atributo ontológico de los seres humanos. En esta línea, las nociones géneros y sexualidades han sido definidas como coconstrucciones mediadas por acciones comunicativas considerando que las personas somos capaces de significar nuestras acciones y las de las/os otras/os, según los CSA donde se desarrollan. Consideramos que los procesos discursivos participan en la formación de posicionamientos que orientan las configuraciones sociales.

La DSG es ante todo una construcción social e ideológica que encuentra una forma de materialidad en los discursos y prácticas sociales. Como una configuración social, nos constituye en el desarrollo de nuestras vidas y orienta nuestras acciones intersubjetivas desde el momento en que forma parte de las diferentes sociedades y culturas.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación se ha propuesto identificar la multiplicidad de voces que orientan los posicionamientos de las/los docentes de enseñanza media de la CABA en torno a géneros y sexualidades y comprender la génesis de las mismas. En esta línea y teniendo en cuenta la complejidad de nuestro objeto de investigación, nos hemos orientado hacia el desarrollo de un marco interdisciplinario – teórico y metodológico- que respondiera a los objetivos de la tesis.

#### **6.1. Diálogos, aportes y hallazgos**

Como lo hemos explicitado, un eje central que ha definido la elección de los marcos referenciales – teóricos y metodológicos- ha sido la centralidad del discurso en el desarrollo de los interrogantes que guían nuestra investigación. En esta línea, hemos podido establecer diferentes convergencias interdisciplinarias tanto desde la perspectiva sociohistórica (Vygotsky, 1986, 1988, Wertsch, 1999), la concepción de dialogicidad (Bajtin, 1989, Marková, 2016), la Teoría de las Representaciones Sociales (Abric, 2003; Apostolidis, 2003; Jodelet 1989, 2002, 2006, 2008; Marková, 2016; Moscovici, 1979; Seidmann et al, 2012), la Teoría del *Doing Gender* (Crawford, 2006; West &

Zimmerman, 1987), y la Teoría del *Self* Dialógico de Hermans (Hermans, 1998, 2001). Los marcos señalados no solo nos han permitido profundizar en las diferentes aristas de nuestro objeto de investigación sino enriquecer el diálogo entre perspectivas, teorías y posicionamientos en torno a la DSG. En todos los casos, cada uno de ellos permitió integrar sus ingredientes en esta trama intersubjetiva, que tal como un cocinero lo hace cuando prepara un plato, quienes investigamos buscamos elaborar nuestros posicionamientos, a sabiendas de que el resultado de esa combinación no es la suma de los elementos, de los ingredientes considerados, sino que es la integración de todos ellos en el hacer.

Tanto constructos teóricos como metodológicos han respondido a una lógica interdisciplinaria donde cada campo ha aportado aquello que hemos considerado apropiado, necesario y suficiente para abordar el objeto de estudio en toda su dimensión. En esta línea el trabajo propuesto nos ha posibilitado superar la fragmentación del saber permitiendo definir un espacio de confluencia tomando en cuenta la complejidad del fenómeno abordado.

La integración, la síntesis y la unidad del conocimiento han sido tres principios orientadores. Hemos logrado una propuesta interdisciplinaria a partir del dialogismo, mediante una articulación sistemática en el desarrollo del objeto de estudio e investigación. Un ejemplo de ello ha sido la elaboración del Octógono de Acciones Comunicativas (Véase Figura 2) donde hemos considerado los constructos de diferentes campos, con sus especificidades, para integrarlos en un marco teórico convergente. Las acciones comunicativas se constituyeron en ese marco como un lugar de encuentro y de aporte de las diferentes perspectivas, donde al tiempo de responder al fenómeno en estudio se ha podido generar un diálogo interdisciplinar que ha permitido el enriquecimiento de los diferentes campos. Ejemplo de ello son los aportes de la Teoría del *Doing Gender*, la Teoría del *Self* Dialógico de Hermans y la perspectiva sociohistórica en la TRS que han permitido una profundización y redefinición de las relaciones entre Objeto-Sujeto-Alter- al diseñar una unidad de análisis dialógica en el estudio de las acciones mediadas.

En lo referente al diseño metodológico, la elección del recorrido autobiográfico por medio de entrevistas semiestructuradas ha hecho posible la construcción de un espacio de encuentro de lo individual y lo social donde se

han entrelazado diversas trayectorias -formativas, profesionales, y personales- dando vida a un conjunto de voces que dan sentido al relato sea en las actividades sociales, los vínculos familiares, las relaciones laborales; voces que se han relacionado con la inserción de los participantes en múltiples espacios de sociabilidad: como hija/o, como estudiante, como madre o padre, como docente, como miembro de una asociación deportiva, como amiga/o, en relación con un alter.

Para cada participante las voces de los alter, presentes en los diversos espacios en los que ha desarrollado y desarrolla sus acciones, se constituyen en marcos referenciales en la construcción de saberes y, como tal, en la orientación de los posicionamientos en torno a la DSG.

En esta línea, ha sido fundamental comprender que los aprendizajes de las/los docentes tienen lugar en la trama de los procesos intersubjetivos mediados por el discurso durante toda su vida en relación con un alter. Alter que puede ser considerado referencial, significativo -en palabras de Mead (1934)- donde sus voces están presentes en sus narrativas actuales. Somos sujetos sociales y -a decir de Bajtin- no es posible hablar de nuestra identidad sin considerar la alteridad. En este sentido los posicionamientos se definen como una orientación resultante de un sistema de voces.

La idea de posicionamientos en conjunción con la de voces nos ha permitido articular la relación entre diferentes planos o dimensiones de análisis: subjetivo, intersubjetivo y transubjetivo. Un punto central en la trama de los relatos autobiográficos ha sido comprender el pensamiento de la población en estudio sin perder de vista la singularidad de las y los participantes, la relación con sus vivencias actuales, así como la contextualización social, cultural, institucional e histórica de sus posicionamientos. En esta línea, nos hemos propuesto identificar y contextualizar las voces que han orientado sus enunciados, permitiendo la vinculación entre diferentes espacios y tiempos (físico, psíquico, social y lingüístico). En este punto, la Teoría de las Representaciones Sociales y la Teoría del *Doing Gender* han dialogado en la definición de las dimensiones personales, interpersonales y sociales en cada participante.

Interrogarnos sobre lo biográfico nos ha permitido preguntarnos por la forma en que las/os docentes han accedido a sus vivencias, a las situaciones, a

los eventos, a los encuentros y a las emociones presentes en el transcurrir de sus vidas. Podemos notar que la narrativa, bajo la forma de "historias de vida" o en forma de fragmentos narrativos, ha permitido expresar lo vivido de forma más familiar, más cercana al yo. En este punto, y en alusión a diferentes marcos referenciales, hemos elaborado una matriz integrada para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas que ha posibilitado la exploración de los relatos autobiográficos poniendo especial atención, en momentos precisos de sus vidas, en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades.

La relación de las instituciones formativas y la "vida" nos ha posibilitado construir un nexo entre espacios biográficos y aprendizajes. La relación de los sujetos con los espacios formativos ha puesto en diálogo los antecedentes familiares, medios y formas de escolarización, carreras profesionales, pero también los espacios y temporalidades específicos, las representaciones y estructuras del saber relacionadas con las socializaciones primarias y secundarias de cada participante, la inscripción de experiencias de formación en la dinámica de una historia individual donde toman su lugar y su significado.

A través de la narrativa hemos podido transformar eventos, acciones y personas en saberes, valoraciones, sentimientos, y posicionamientos. Hemos podido explorar y analizar una trama de relaciones espacio-temporalmente situadas mediante una multiplicidad de voces. En esta línea, la posibilidad de biografar las vidas de las/los docentes nos ha permitido conectarnos con sus temporalidades, espacialidades y sociabilidades.

Las formas en que las/los docentes han dado sentido a sus historias de vida no han estado aisladas de las condiciones históricas, sociales, económicas, políticas, culturales en que se han desarrollado y se desarrollan sus vidas. Valoraciones, representaciones sociales, modelos, posicionamientos, pertenecen a configuraciones sociales y culturales que responden a un momento histórico y a una sociedad. Por ello podemos notar que los relatos biográficos relevados se relacionan con los modos de organización política, social, cultural y educativa.

La narrativa biográfica de los sujetos ha permitido reconocer la forma en que las/los docentes se representan sus experiencias, la forma en que integran en sus construcciones biográficas lo que han hecho, sus afectos, sus vínculos ya sea en su familia, en la escuela, en su profesión, en la formación continua, o

en su participación social. En esta línea, hemos identificado cinco ejes en la integración de las voces: contextos en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades, relación entre orden material y orden simbólico, rol docente, otros referenciales y DSG en la escuela secundaria actual. Estos ejes nos han permitido categorizar las voces para luego, en una arqueología polifónica, buscar sus génesis y así poder inferir las posibles orientaciones de los posicionamientos docentes.

Según hemos podido identificar en los puntos 5.1 y 5.2, las voces de los otros referenciales están presentes en los posicionamientos en torno a la DSG en marcas significativas tales como la calidez, el respeto, la afectividad, la empatía, ocupando el rol materno un lugar clave en la construcción de los posicionamientos docentes. Estas marcas integran a su vez el silenciamiento y ocultamiento en torno a los temas relacionados con sexualidades, y la fuerza del modelo tradicional de familia nuclear como espacio “íntimo”, donde algunos temas se consideran tabús. En esta línea, se integran las voces relacionadas con el respeto en el contexto familiar; una suerte de “de eso no se habla, pero se respeta”. Estas voces están presentes en sus posicionamientos actuales en torno a la DSG al poner el acento en el respeto por las elecciones de sus estudiantes, pero sin involucrarse en sus situaciones. Reconocen su existencia, pero cuando son consultadas/os por temas específicos, se sienten incómodas/os, como si quisieran tomar distancia de esas voces.

El abordaje de los temas relacionados con géneros y sexualidades no está presente explícitamente en los vínculos intersubjetivos desarrollados con sus docentes en el pasado. A pesar de ello sus voces están presentes en la definición del modelo de docente que orienta sus acciones en el presente. Esto nos permite comprender el posicionamiento que adoptan ante las consultas de sus estudiantes en torno a cuestiones relacionadas con DSG: por un lado, acercamiento, empatía y respeto por la alteridad, y por otro la necesidad del conocimiento, la rigurosidad, y la presencia del miedo y desconcierto ante la falta de preparación académica para dar respuesta a estos temas.

Por otra parte, las voces de los contextos escolares están muy presentes en sus posicionamientos actuales tanto al hacer hincapié en la necesidad de tener claras las normas de convivencia, las reglas, la distinción del espacio escolar como al diferenciarlo de otros espacios, donde hay ciertas acciones que

no pueden permitirse. Aquí afloran las voces de las tradiciones y costumbres, de la normatividad, del disciplinamiento, de la normalidad y de la unicidad.

Las voces de los contextos no formales identificadas con marcas, tales como la libre expresión, la creatividad, la diversidad, están presentes en los posicionamientos de las/los docentes cuando hacen referencia a la DSG como un, resumidamente, universo heterogéneo, de múltiples expresiones, donde pueden situarse diferentes identidades. En esta línea podemos notar que en sus relatos la DSG puede cobrar diferentes orientaciones, expresiones y manifestaciones en espacios no escolares, como puede ser el taller de teatro, el club, la académica de música.

La escuela deviene un ámbito posibilitador y, al mismo tiempo, coercitivo. Esto nos permite comprender las tensiones presentes en los posicionamientos docentes donde se identifica por un lado la búsqueda de reglas, normas, ordenamiento y marcos de referencia en torno a géneros y sexualidades, y por otro la necesidad de empatía, respeto por la diversidad y cobijo.

Considerando las categorías de voces encontradas: las de la normalidad, las del desconcierto y las movilizadoras, podemos notar que las voces de la “normalidad” y de la heterosexualidad están presentes en la mayor parte de los posicionamientos de las/los docentes entrevistadas/os al no involucrarse con las voces del alter diverso en su sexualidad y género. El alter diverso es situado en una posición de observación, de análisis, de desconfianza por momentos. En muy pocos casos se explicita en primera persona el compromiso con sexualidades disidentes o con su acción en movimientos sociales relacionados con identidad de género, LGBTIQ+.

En esta línea podemos identificar la incidencia de las experiencias de vida en los diferentes constituyentes de los posicionamientos de las/los docentes que dan cuenta de sus temores, miedos, y desconfianza al momento de abordar con sus estudiantes temas relacionados con géneros y sexualidades. Por un lado, algunos de los docentes más jóvenes, quienes se identifican con sexualidades disidentes, dan cuenta de su compromiso por los temas relacionados con la DSG, con posicionamientos críticos ante el resto del colectivo docente que se muestra reticente al involucramiento. Por otro, posicionamientos tradicionalistas donde por ejemplo se delega en el campo de las ciencias naturales y ciencias de la salud el abordaje de temas relacionados con sexualidades, poniendo el acento

en la reproducción y en las enfermedades de transmisión sexual. Lo mismo sucede en las decisiones institucionales en torno al espacio curricular de la educación física, que responden hasta nuestros días a la división binaria (hombres/mujeres) para el desarrollo de sus propuestas curriculares, separando actividades masculinas de actividades femeninas. Algo que no sucede en las actividades extraescolares.

Las voces del desconocimiento en torno a los temas relacionados con DSG dan cuenta de posicionamientos críticos ante la formación profesional docente, haciendo hincapié en la ausencia de trayectos formativos en el nivel superior en relación con estas problemáticas, visibilizando la centralidad de las voces disciplinares que subestiman y han subestimado a las voces pedagógico-didácticas.

Finalmente, podemos definir posicionamientos movilizadores, sobre la DSG en el contexto educativo actual de la escuela secundaria en la CABA, caracterizado por voces que dan cuenta de dudas, miedos, necesidad de formación, responsabilidad, incertidumbre, al mismo tiempo que dejan visibilizar una gran transformación en los centros educativos donde los/las estudiantes tienen una fuerte participación. Estos posicionamientos a su vez muestran un carácter colaborativo, constructivo, dando cuenta de la necesidad de un trabajo conjunto de las/los docentes en sus contextos laborales para responder a las diferentes problemáticas presentadas por las/los estudiantes.

En cuanto a los campos disciplinares, los posicionamientos de las y los docentes correspondientes a ciencias exactas se relacionan con voces que se muestran más resistentes y reticentes frente a la inclusión de los temas relacionados con géneros y sexualidades en sus clases, desconociendo la transversalidad de tales temáticas, y adjudicando la responsabilidad de estos saberes a las ciencias naturales y a las ciencias relacionadas con la salud.

En las/los docentes relacionados con las ciencias sociales y humanidades los posicionamientos dan cuenta de una mayor permeabilidad para el desarrollo de las propuestas que se han enmarcado en el Programa de Educación Sexual Integral, lo mismo sucede con las/los profesores de educación física, quienes a pesar de su formación de grado y de la normatividad en las escuelas, han logrado integrar las voces de otros contextos formativos no formales (el club, la clase de danza, etc.).



Claramente los contextos no formales de aprendizajes, los contextos extraescolares, cobran especial relevancia en la permeabilidad de los posicionamientos de las y los docentes, por relacionarse con voces subjetivas que ponen el acento en el interés, el deseo, la motivación de los sujetos para la realización de actividades que no se ofrecen en el espacio escolar. Los aportes de cada sujeto son valorados tanto en forma individual (desarrollo de ciertas capacidades y habilidades específicas que permiten ciertos logros singulares) como colectiva (el desarrollo individual permite logros en el equipo).

Como hemos podido notar, la relación entre espacios de sociabilidad y temporalidades presentes en los relatos de las/los docentes - la escuela, el barrio, el grupo de amigos, el club, el conservatorio de música, el lugar de trabajo, el partido político o el grupo de iglesia - se constituyen en entramados donde se pueden visibilizar voces muy diversas que orientan los posicionamientos de las/los docentes en torno a la DSG en diferentes momentos de sus historias de vida.

Los espacios de sociabilidad se desarrollan en una temporalidad, tanto en relación con la vida de los sujetos (desarrollo ontogenético), con sus subjetividades (dimensión subjetiva) como con los vínculos que se establecen (dimensión intersubjetiva) y las tradiciones, creencias, normas, valores (dimensión transubjetiva) que forman parte de los sentidos y significados compartidos, y que trascienden al ciclo vital. Los aprendizajes desarrollados en los contextos no formales se llevan a cabo mientras los sujetos deciden sostenerlos, contrariamente a los aprendizajes en contexto formales (escuela) donde la obligatoriedad deviene una norma preestablecida.

Tanto en los contextos no formales como en los informales las experiencias vividas definen marcas significativas. No obstante la espontaneidad y creatividad de estos contextos, las voces que los identifican están caracterizadas por modelos binarios, heterosexistas, donde los temas relacionados con sexualidad se vinculan con situaciones privadas, entre pares, donde sigue estando presente el ocultamiento.

Aunque la mayoría de las/los docentes no manifiestan actividades involucradas con movimientos sociales, sí puede visibilizarse la presencia de las voces de los diferentes colectivos sociales en sus posicionamientos dando cuenta de la transformación de sus subjetividades en torno a géneros y

sexualidades en la actualidad. Esta influencia cobra mayor relevancia en las/los docentes que pertenecen a la franja etaria menor de 40 años. En todos estos casos los posicionamientos están caracterizados por las voces que se corresponden con los cambios legislativos (Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género, Ley de Educación Sexual Integral, entre otros) así como por las trayectorias de los colectivos LGBTIQ+ y de los movimientos feministas.

En función de lo antes desarrollado, hemos podido identificar dos núcleos de discusión en torno a los interrogantes propuestos para esta tesis:

- Las relaciones entre espacio-tiempo y sociabilidad en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades
- La toma en cuenta del aprendizaje como constitutivo en la construcción de posicionamientos en torno a géneros y sexualidades.

## **6.2. Espacio, tiempo y sociabilidad en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades**

Los espacios de sociabilidad permiten la construcción de saberes en torno a diferentes objetos culturales y sociales. El encuentro entre lo subjetivo, intersubjetivo y transubjetivo (Jodelet, 2007, 2008) en el relato biográfico de las y los docentes, presente en nuestra investigación, da cuenta del proceso dialógico que se establece en el desarrollo de las narrativas autobiográficas, propuestas en el relevamiento de los datos.

Los sujetos transforman en relatos sus experiencias de vida, atravesando diferentes espacios sociales y campos institucionales -la familia, la escuela, el club, el grupo de amigos, las instituciones de formación superior, los empleos, las asociaciones y redes sociales- y dejando visibilizar sus preferencias, intereses, motivaciones según cada momento personal y social.

Podemos notar cómo sujeto y sociedad van dialogando en una trama constitutiva y constituyente. Los hechos sociales se integran con la singularidad de cada trayectoria y cobran la forma de experiencias de vida. Estas experiencias se han llevado a cabo en contextos espacio-temporalmente situados de actividad donde, la alteridad y la sociabilidad cobran un papel fundamental en la construcción identitaria de las personas.

Retomando nuestras preguntas iniciales, una de las cuestiones centrales consideradas en nuestra investigación ha sido la vinculación entre las historias de vida y los saberes apropiados en los procesos de aprendizaje en torno a géneros y sexualidades.

La relación de los sujetos con sus trayectorias formativas nos lleva a tomar en cuenta diferentes contextos de aprendizaje donde han desarrollado sus acciones cotidianas. Según Massey (1994) espacio y lugar se estructuran sobre la base del género en miles de maneras diferentes, que varían de cultura a cultura y a lo largo del tiempo. Para la autora “esta estructura genérica de espacio y lugar simultáneamente refleja las maneras como el género se construye y entiende en nuestras sociedades y tiene efecto sobre ellas” (Massey 1994: 40). Cada uno de estos contextos se inscribe en una temporalidad propia, en un tiempo social, que se integra a su vez al tiempo psicológico propio de cada sujeto. No podemos disociar las lógicas de los saberes relacionados con los espacios de sociabilidad con los procesos identitarios en cada persona. Una trama de sentidos y significaciones van conformando el diseño de las diferentes historias de vida, donde el sujeto cumple un rol activo en dicha coconstrucción y elaboración. Es en este proceso donde se establece un diálogo entre saberes y sociabilidad

Según Blanco, aludiendo al concepto de Simmel, denominamos sociabilidad “a ese espectro de acciones diarias (mirarse unos a otros, juntarse a comer, saludarse, pensar la ropa en función de la evaluación que se nos puede hacer, preguntar cómo llegar a tal lado) que, “de manera momentánea o duradera, consciente o inconsciente, evanescente o con consecuencias, nos entrelazan de manera ininterrumpida” (Simmel, 2002: 33) y articulan de modos particulares los modos de estar juntos”(Blanco, 2014: 111).

Para Bourdieu (1997) la socialización se desarrolla fundamentalmente en espacios donde ocurren las relaciones sociales. En este sentido, el estudio de los circuitos de sociabilidad en las trayectorias de las/os docentes mediante las entrevistas autobiográficas, sus formas de agrupamiento, modos de estar juntos, y la utilización y apropiación que hacen del espacio y del tiempo cobran importancia fundamental para entender las prácticas culturales emergentes en su trayectoria formativa, personal y profesional. Cada espacio de sociabilidad,

en cada momento de la vida, cobra sentidos diversos, y definen una trama de significados que permiten la construcción de saberes.

Teniendo en cuenta nuestra investigación, hemos definido tres grandes espacios de socialización en la génesis de las voces, y como tal en la definición de los posicionamientos docentes, a saber: familiares, sociales y escolares. En los dos primeros se integran dos subcategorías: aprendizajes no formales e informales, donde se incluye la familia, el grupo de amigos, el barrio, la iglesia (los grupos de ayuda), el club, la academia de idioma, el conservatorio de música, el atelier de teatro, de danza, de pintura, la iglesia (como lugar para la catequesis); en el último se incluyen los contextos formales: la escuela inicial, la escuela primaria, la escuela secundaria, la universidad, los institutos de profesorado.

### **6.2.1. Espacios informales y no formales de sociabilidad y su regulación sexo-genérica**

Diferentes son los espacios de sociabilidad donde se llevan a cabo aprendizajes informales y no formales. Por un lado, la casa, la familia, remite a un viejo debate entre el espacio público y privado, sobre todo si lo analizamos en la dimensión de las relaciones de género. En este espacio podemos visibilizar voces que van a atravesar nuestras historias de vida, donde se construyen las nociones de género y sexualidad que tensionaran con otras que iremos construyendo en otros espacios.

Por otro lado, los consumos culturales ocupan un lugar central en la organización del tiempo de niños/niñas, adolescentes y adultos. Se ha producido una mediatización de la cultura; esto significa que los propios medios generan rutinas, hábitos de consumo, formas de operar tecnología y discursos que se construyen en el seno del ámbito familiar. Esta apertura del espacio doméstico, esta permeabilidad, ha hecho que se abran las fronteras de la privacidad para poner en tensión y diálogo temas diversos, entre los que encontramos los relacionadas con los movimientos de mujeres, de las comunidades LGBTIQ+, sexualidades disidentes, entre otros, que coconstruyen saberes en torno a géneros y sexualidades en la intersubjetividad del espacio familiar.

Podemos notar en esta integración entre espacio público y privado, la generación de diferentes debates e instancias de aprendizaje informales que demandan a su vez la clarificación de ciertas conceptualizaciones en torno a géneros y sexualidades y por otro la asunción de compromiso en acciones concretas, como es el caso de NI UNA MENOS.

En relación con los espacios no formales, las academias de arte, los clubes, los centros de formación profesional, entre otros, conservan en sus prácticas tradiciones propias de cada espacio social. En este punto es importante tener en cuenta que todo espacio social es un contexto de aprendizaje, y como tal entran en juego un sistema de valoraciones sexo/genéricas que singularizan a las relaciones que se entablan en ese contexto situado de actividad. Un ejemplo de ello son los clubes deportivos, donde las prácticas de cada actividad física están atravesadas por concepciones que responden en muchos casos a valoraciones hegemónicas, sexistas, discriminatorias. Una de las preguntas que deberíamos hacernos se centra en las pedagogías que se desarrollan en estos espacios sociales, las personas que llevan cabo los entrenamientos y las matrices que constituyen a las diferentes actividades deportivas.

Los contextos no formales de aprendizaje se desarrollan en general en organizaciones no gubernamentales que proponen actividades formativas variadas. En muchos casos, la adhesión a estos espacios de sociabilidad se lleva a cabo según los vínculos sociales, o la pertenencia a una clase social. Estas organizaciones tienden a favorecer criterios de homogeneidad del grupo (Simmel, 1949) buscando la integración de los nuevos miembros a la trama ya existente. No obstante, la pertenencia se desarrolla en un proceso de transformación identitaria donde las reglas de juego, las normas, las tradiciones, aun siendo implícitas, deben ser dominadas y/o apropiadas por cada miembro para ser aceptado como tal. Esto implica un proceso de “pedagogización” en torno a ciertos arbitrarios culturales, donde todas/os las/los integrantes son sujetos de aprendizajes.

Debido a que muchas de las actividades se desarrollan en estos contextos no formales gracias a un grupo de voluntarias/os, se genera un espacio donde la experimentación, el ensayo y error, juega un rol muy importante. Las/los estudiantes asisten a estos contextos por libre elección. Ya que el sistema de educación no formal no es obligatorio, el /la estudiante concurre a las clases por

propia voluntad y generalmente en su tiempo libre. Esto implica que, en este ámbito, la motivación es fundamental y nos lleva a preguntarnos sobre la relevancia de las valoraciones compartidas en estos espacios, y la fuerza de estas en la formación de las/los estudiantes.

Según los datos encontrados en nuestra investigación, los temas relacionados con géneros y sexualidades no se abordan en estos contextos como integrados a la formación, sino que forman parte del conocimiento cotidiano, aquel que se comparte de manera informal. Se busca ganar, competir, se persigue el resultado y la victoria por encima de cualquier otro tipo de objetivo formativo.

Las/os entrenadores son en general jugadoras/es más experimentadas/os que forman a las/los novatas/os. No siempre son docentes de educación física formadas/os en aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos. Es interesante el lugar de la familia en estos espacios formativos, ya que en general madres/padres están pendientes de los resultados de sus hijos (en término de competición) pero no se presta atención a las valoraciones que subyacen en la matriz de estas organizaciones. En muchos casos, los espacios no formales se identifican con la diversión, el trabajo en equipo, la superación y la adquisición de hábitos saludables. A pesar de ello, mientras que los espacios formales son supervisados por las autoridades escolares, los espacios no formales cuentan con una autonomía, que es necesario profundizar y conocer.

Como todo espacio social, los contextos no formales son arbitrarios, atravesados por diferentes posicionamientos ideológicos, y esto nos lleva a pensar en las relaciones sexo/genéricas y su relación con las valoraciones hegemónicas. ¿Cómo se gestionan los mandatos hegemónicos de masculinidad en estos contextos? ¿Cuál es el lugar de la diversidad en todas sus dimensiones y en particular la diversidad sexo/genérica? En los clubes deportivos debería contarse con entrenadoras/es-educadoras/es cualificadas/os pedagógicamente con conocimientos formales sobre educación sexual integral, sin olvidar el resto de los conocimientos propios de las disciplinas deportivas.

Esto que puede tener mayor relevancia en los espacios deportivos, juega el mismo rol en otros contextos no formales de aprendizaje, sea la música, el ajedrez, la pintura, la mecánica automotriz, entre otras actividades.

Dado que los sujetos encuentran respuestas a sus motivaciones e intereses en estos contextos y se van descubriendo en un espacio de expresión donde la relación pedagógica no adquiere la asimetría que tiene en la educación formal, es importante tener en cuenta que los saberes dominados y apropiados en estos espacios van conformando la identidad de los sujetos y están presentes en otros contextos educativos.

Las/los docentes, que deben tomar decisiones en sus aulas en torno a temas relacionados con géneros y sexualidades, han formado parte o forman parte de estos espacios no formales e informales y a su vez comparten en sus contextos de enseñanza valoraciones que han sido coconstruidas en estos espacios sociales. Creemos necesario tomar en cuenta la importancia de los saberes coconstruidos en estos contextos, saberes que en general son subestimados por no ser considerados “académicos”, “científicos”. Al respecto Rodrigo (1997) hace referencia a algunas perspectivas en psicología y educación que al abordar el aprendizaje escolar ubican al conocimiento cotidiano como trivial, devaluado.

Desde la perspectiva de la autora se asume que las personas coconstruyen su conocimiento cotidiano en contextos socioculturales caracterizados, según los modelos neovygotskianos, por un entorno espacio-temporal que contiene un entramado de personas con intenciones, motivos, metas, que realizan actividades y tareas significativas, y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, “negocian” significados y sentidos (Rogoff y Lave, 1984; Wertsch, 1988, Valsiner 1992). Por un lado, cada sujeto con sus deseos, intereses, motivaciones, historias de vida, se relaciona afectiva e intelectualmente en esa trama intersubjetiva. Por otra parte, los espacios sociales, con sus tradiciones, creencias, normas, valores definen un marco referencial donde las personas regularizan sus intercambios y coconstruyen saberes.

En el desarrollo de esta tesis hemos podido notar la preminencia de los contextos no formales e informales en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades, y como tal en la orientación de los posicionamientos docentes. En la trama de voces presentes en los enunciados de las/los docentes se han podido visibilizar los sesgos de quienes forman y han formado parte de este tejido sociocultural: un libro de texto, el padre, la madre, el/la entrenador/a

de un club, el/la maestro/a de arte, los miembros de un colectivo social, el/la periodista de televisión, el/la compañero/a de trabajo entre otros.

### **6.2.2. Espacios formales de sociabilidad y su regulación sexo-genérica**

Las instituciones educativas definen en su entramado de sentidos y significados intersubjetivamente construidos, culturas escolares. En estas culturas la dimensión sexo-genérica forma parte de las vinculaciones cotidianas, delimitando dominios específicos como masculinos o femeninos, convirtiéndose esta distinción en una marca de restricción, incidiendo en el desarrollo de ciertos saberes según la dinámica y particularidades de cada espacio

En esta línea, la asignación de ámbitos, dominios o esferas diferenciadas según un sistema sexo-genérico se traducirá en espacios de sociabilidad en que se desenvuelven unas/os y otras/os, compartiendo características y valores asignados a lo femenino y masculino.

No obstante el carácter normativista, disciplinador y restrictivo que define al espacio escolar, la escuela es uno de los primeros espacios sociales por donde un sujeto transita, donde puede sociabilizar en un contexto formal. Más allá de los esfuerzos por la homogeneización, visibles en la existencia de escuelas de diverso orden (religiosas, laicas, de colonias, vocacionales, privados, públicas), es un lugar de encuentro con las/os otras/os.

Aunque la escuela es un espacio institucionalizado de aprendizaje, donde se transmiten y reproducen definiciones y desigualdades de clase y de género, también es un espacio relacional entendiéndolo como un lugar en el cual se va internalizando, de manera informal y no sistemática, modos de relacionarse con las/os otras/os, de situarse frente a ellas/os, de identificarse con las/os iguales y con las/os diferentes.

La escuela es el primer espacio donde el sujeto se confronta a sus pares sin el auxilio de sus familiares. Sin embargo, la paridad etaria no siempre corresponde con otras paridades, por tanto, en la escuela el sujeto se aventura en el reconocimiento de las diferencias, sean estas de clase, de color de la piel, de origen o religión, de género, entre otras.



Como hemos podido notar en las entrevistas realizadas en esta tesis, la escuela se convierte en el primer espacio "público", donde se incursiona en la infancia. Es la primera salida desde la zona protegida de la socialización primaria (familia) donde los sujetos se enfrentan a un mundo más amplio y ajeno, al encuentro con la sociedad. Este tránsito, donde se busca la integración, puede ser también el primer contacto con la exclusión y la marginalidad según los contextos. Significará la intersubjetividad con otros niños/as/es, donde la diversidad en todas sus dimensiones juega un rol predominante.

En este sentido, la escuela es un lugar fundamental en la definición de las identidades y en lograr situar las otredades, así como un espacio en el que se aprende a relacionarse con los semejantes y los diferentes.

Al revisar las historias de vida de las/los docentes se hace evidente el peso de la escuela en la constitución de sus posicionamientos y saberes en torno a géneros y sexualidades. Es interesante observar, que más allá de los cambios sociales y culturales ocurridos en Argentina, la escuela es percibida según sus niveles, en torno a ciertas significaciones compartidas, donde el disciplinamiento, el silenciamiento, la normatividad se contraponen con la afectividad, el acompañamiento y la confianza.

Los procesos de regulación de géneros y sexualidades en las instituciones educativas se han producido y se producen respondiendo, entre otras variables, a la cultura institucional. Esta cultura presenta singularidades que definen particularidades según cada establecimiento, pero al mismo tiempo se comparten lógicas que son propias de la matriz escolar.

En las entrevistas a las/los docentes podemos notar la presencia de un efecto homogeneizador de la escuela en relación con la manifestación de afecto, en particular al hacer referencia a sexualidades disidentes, haciendo notar las/los docentes que ello debería estar replegado al ámbito de la intimidad,

En cada caso analizado podemos distinguir la relación entre espacio y tiempo, y la significación de esta relación en el transcurso de sus relatos de vida. Esta vinculación es muy relevante en algunos casos donde la escuela primaria es humanizada y ubicada en el mundo de la isotopía, en el mundo de los otros significativos, al hacer referencia a todas aquellas particularidades afectivas que hacían de sus escuelas y de sus barrios espacios comunes, compartidos, únicos,

donde la maestra, los compañeros, los amigos, las familias, los negocios, formaban parte de un mismo espacio de confianza, de afectividad.

La espacialidad, en la temporalidad de la trayectoria formativa, cobra un rol muy fuerte en relación con las normas, reglas, propias de las instituciones y de los espacios sociales donde se desarrollan. Los espacios habilitan lazos sociales, entonces ¿qué relación podemos establecer entre sociabilidad, espacialidad, y construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades?

La escuela se configura como espacio público, pero con particularidades cerradas, como un espacio privado, protegido. Un espacio que se diferencia del resto en la trama urbana. Un espacio con ciertos marcos jurídicos que lo diferencia de otros. Es un espacio otro en el tejido urbano, así como puede serlo una embajada. Un espacio que al mismo tiempo se presenta en algunas instituciones como una suerte de panóptico que busca abrirse a la comunidad. Nos preguntamos entonces: ¿cómo se apropian los sujetos de este espacio? En tal caso la apropiación en el espacio escolar es un proceso conflictivo. La idea de apropiación se relaciona con la cotidianeidad, con unas prácticas sociales. Una realidad social donde pueden visibilizarse nuevas formas de expresiones de las adolescencias en las escuelas secundarias, y en tal caso un espacio que presenta ciertas barreras que obstaculizan esas expresiones, como una suerte de prótesis que, por su estructura no permite el desarrollo de aquello que forma parte de la cotidianeidad y de la espontaneidad. ¿Qué experiencias tienen los sujetos en los espacios escolares? ¿Cómo se viven los diferentes espacios en diferentes momentos de la vida? ¿Cómo se transita ese espacio en la construcción de géneros y sexualidades?

En este punto entra en juego la relación entre el orden simbólico y el orden material de las cosas y las formas de sociabilidad. Ejemplo de ello son las expresiones de afectividad en el aula, o en otros espacios de la escuela, donde en el caso de las/los docentes es visto como algo fuera de lugar. Lo mismo la utilización de ciertas vestimentas para educación física, en un espacio de actividad al aire libre, donde igualmente se cuida que no se visibilicen ciertas partes del cuerpo, o el corte de pelo. Para bell hooks, “el mundo público del aprendizaje institucional fue un lugar donde el cuerpo debía ser borrado, debía pasar desapercibido” (2016:3).

Desde esta perspectiva, la cultura institucional juega un rol fundamental. Por un lado, la necesidad de mantener ciertas normas, ciertas reglas, cierto marco de convivencia en las instituciones, y por otro la constitución de un espacio de contención, confianza, un espacio otro, donde sus muros permiten desarrollarse con ciertas seguridades, tanto en docentes como en lo que respecta a estudiantes (en voces de docentes). La protección de la escuela como espacio donde se puede ser diverso, en contraposición con el contexto cultural donde algunas/os estudiantes desarrollan su vida cotidiana, y su diversidad sexo/genérica es objeto de todo tipo de agresiones.

Esta protección, acompañamiento se opone en algunos casos a vínculos escolares beligerantes, por momentos deshumanizantes, donde el acoso escolar es moneda corriente. La escuela como espacio de encierro, de discriminación, de restricción, pero a su vez de protección, acompañamiento y cobijo. Estas contradicciones dan cuenta de espacios, tiempos y sociabilidades propias del dispositivo escolar, es decir un sistema de ordenamiento del tiempo, del espacio y de las relaciones que establece ritmos, formas, normas, entre otras particularidades. Estas singularidades propias del contexto educativo formal entran en tensión y diálogo con otras temporalidades propuestas por un mundo tecnologizado, donde las redes sociales, el WhatsApp, los chats, irrumpen en esta trama de organización establecida. Ante la crisis de las instituciones socializadoras y los procesos de individuación, la escuela deviene una institución caparazón, como si quisiéramos reproducir la misma escuela de hace siglos, pero ya no es la misma. Y en este espacio tan contradictorio puede visibilizarse la irrupción del afuera en el tejido escolar por parte de las/os propios actores del contexto escolar. Las nuevas tecnologías dan la posibilidad de comunicación más allá de un espacio preciso. En esta línea, el proceso de construcción de subjetividades en torno a la diversidad sexo-genérica en el contexto escolar implica la integración de diferentes dimensiones sociales, culturales, políticas, entre otras. Según Lagarde, “el enriquecimiento de la perspectiva de género se ha dado como un proceso abierto de creación teórico-metodológica, de construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas” (1996: 16).

Por otra parte, y dentro de estas contradicciones, encontramos el mundo de los saberes disciplinares e interdisciplinares. En la escuela se enseñan

contenidos que responden a saberes producidos fuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona en los contextos extraescolares. Por otra parte, se pretende que las/los estudiantes aprendan ciertos contenidos que no han solicitado, que no se ajustan a sus intereses y por los que no se les ha generado ningún tipo de necesidad. Esta particularidad de los saberes construidos en contextos escolares es acentuada por la subestimación de los saberes construidos en contextos no formales e informales por parte de las/los docentes.

Diferentes trabajos han dado cuenta de la necesidad de poner el acento en los saberes propios de la formación docente, integrando una formación en alternancia. Quizás en este punto aparezca uno de los nudos más conflictivos en el contexto escolar y en la formación continua de las/os docentes: la divergencia entre la construcción de saberes según la tradición de los campos académicos y por otra parte la necesidad de valorizar saberes informales y no formales, sobre géneros y sexualidades cuya construcción se ha llevado a cabo en otros contextos, en otras circunstancias, en otras situaciones. Es allí donde la permeabilidad de la trama educativa logra evidenciarse al integrarse en la cotidianeidad de la intersubjetividad institucional, las luchas de los colectivos de mujeres, de las minorías sexuales, de las/los estudiantes y de las/los docentes que se han involucrado en estas manifestaciones sociales. Según Radi y Pérez (2014:560) “un buen punto de inicio puede ser abordar críticamente los lugares que se reservan a ciertas personas en los espacios educativos formales e informales “. Por lo tanto, la construcción de saberes en el contexto escolar deviene una trama que se amplía en la medida que el tejido escolar posibilita el diálogo con otros contextos de construcción de saberes, donde lo privado y lo público deben definir nuevas configuraciones.

### **6.3. Sujetos de aprendizaje en torno a géneros y sexualidades**

Considerar los posicionamientos de las/los docentes y comprender sus saberes en torno a la DSG nos ha permitido definir a esta población como sujetos de aprendizajes. Definir sus particularidades nos lleva necesariamente a contextualizarlos. Esta contextualización ha implicado tomar en cuenta variables que tensionan y dialogan en las diferentes dimensiones donde interaccionan las

representaciones sociales (Jodelet, 2008): subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. En esta línea, cuando hemos hablamos de sujetos que aprenden, lo hemos hecho teniendo en cuenta que no nos referimos a sujetos detenidos en el tiempo, sino a sujetos activos espacio-temporalmente situados, que desarrollan sus acciones comunicativas en procesos dinámicos de coconstrucción de la realidad sociocultural.

Las formas de enseñar una disciplina, las prácticas escolares, los ritos, las tradiciones, el cumplimiento de las normas, entre otras variables, conforman un conjunto de acciones comunicativas que inciden en los sujetos que aprenden (docentes y estudiantes) en sus saberes y en la forma de ver e interpretar el mundo.

Según esta perspectiva, uno de los puntos claves que surge de nuestro abordaje ha sido la identificación de los posicionamientos y, como tal, el origen de las voces que constituyen los saberes en torno a géneros y sexualidades, considerando que estas voces responden a diversas configuraciones espacio-temporalmente situadas que se dejan visibilizar en sus enunciados.

Notamos que una de las problemáticas al definir la diversidad sexual y de género (DSG) es la tendencia de las personas a la clasificación según ciertas categorías a las que se atribuyen valoraciones y propiedades (homosexuales, travestis, bisexuales, lesbianas, etc.). En esta línea, podemos considerar que, según diferentes investigaciones (Chi, 1992; Pozo, 1994) la categorización forma parte del proceso de coconstrucción del conocimiento. Podríamos entonces inferir que, en la vida cotidiana, géneros y sexualidades son consideradas como propiedades materiales atribuidas a los sujetos, diferenciándose del conocimiento científico el cual requiere de otros procesos de legitimación y la comprensión de un sistema de relaciones.

Chi (1992), en sus aportes sobre cambio conceptual y representacional, establece que tenemos organizado el mundo, lo comprendemos e interpretamos, según tres categorías ontológicas: materia, procesos y estados mentales. Retomando su propuesta y llevándola a nuestro campo, podríamos considerar que, en un primer nivel, la población entrevistada al definir a los objetos géneros y sexualidades lo hacen atribuyéndole una naturaleza ontológica objetiva: la “materialización”. Se identifica a los sujetos según la presencia de atributos “visibles”, “materializables”: el pelo, la ropa, el pene, la vagina. Esto lo podemos

notar cuando alguien hace alusión a la orientación sexual poniendo el acento en la expresión de género. Se infiere que alguien es homosexual por sus gestos, por su ropa, por su corte de pelo, por su forma de expresarse, es decir, por un conjunto de atributos que no se corresponden con una categoría relacional.

Considerar en estos casos a géneros y sexualidades como un sistema de relaciones implicaría un mayor grado de complejidad, de profundidad, explorar, analizar procesos dinámicos que se llevan a cabo bajo ciertas condiciones y situaciones espacio-temporalmente situadas, por medio de acciones comunicativas, donde los sujetos intervienen en la realidad social y cultural orientados por intereses, luchas, metas. En esta línea, comprender la diversidad sexual y de género (DSG) desde un análisis de procesos implicaría introducirnos en ese conjunto de interrelaciones. Uno de los ejemplos que presenta Chi es en relación con el color de los objetos o el peso del aire (Pozo, 1999:24). En general las personas consideramos que el peso o el color son atributos de los objetos y no podemos comprender que surgen de un conjunto de interrelaciones.

Los debates actuales en los contextos escolares en torno a géneros y sexualidades radican en muchos casos en esta tensión entre conocimiento cotidiano y conocimiento académico (científico). La tendencia en la construcción del conocimiento cotidiano es hacia la interpretación de los fenómenos en clave de relaciones causales, binarias, estáticas, naturalizadas. Recién cuando el objeto de conocimiento se remite al campo científico cobra sentido el complejo sistema de interrelaciones que definen a las diferentes perspectivas, enfoques, teorías, sobre sexualidades y géneros.

En los relatos de las y los docentes, se visibiliza la importancia de las voces que surgen de los diferentes contextos de aprendizaje en torno a géneros y sexualidades, construyendo sus posicionamientos y saberes sobre el tema, en función de sus experiencias personales, sus creencias familiares, las costumbres populares, sus acciones en movimientos sociales, las experiencias escolares, las actividades socioculturales, no existiendo una formación académica en estos temas que haya acompañado a sus trayectorias.

En el contexto formal, la trayectoria formativa da cuenta del silenciamiento en general de la sexualidad como parte de las propuestas pedagógicas y didácticas en los niveles inicial, primario y secundario, así como en la formación docente. No obstante ello la construcción de géneros y sexualidades se

constituye en las tramas de voces que forman parte de las prácticas escolares caracterizadas por el binarismo sexual, la heteronormatividad, el rechazo por toda expresión considerada “no adecuada” constatándose la persistencia de una matriz normalista y normativista de las escuelas. Ejemplo de ello es el espacio curricular educación física, con actividades para varones separadas de las propuestas a las mujeres o bien la búsqueda de referentes en Educación Sexual Integral en el campo de las ciencias naturales.

En los contextos no formales, la construcción de géneros y sexualidades se lleva a cabo mediante el diálogo de voces caracterizadas por la singularidad y espontaneidad, sea esto en el club, en el taller de teatro, en el curso de música, en la academia de idiomas, entre otros.

Finalmente, en los contextos informales, la voz de la familia está caracterizada por el silenciamiento en torno a los temas relacionados con educación sexual, con la expresión “de eso no se hablaba”. Sin embargo, los roles de género están presente en la distribución de tareas, y en otras actividades. Por otra parte, cobran un rol fundamental las voces de amigas/amigos, compañeras/os, grupos de pertenencia, movimientos sociales, entre otros.

Mientras que, según el conocimiento cotidiano, aquel que surge en las acciones situadas, la diversidad sexual y de género es una propiedad material atribuida a los sujetos, el conocimiento científico requiere de un entendimiento, de la comprensión de un sistema de relaciones, de un proceso. Aparece entonces un posicionamiento docente que tiene su génesis en el conocimiento no formal e informal y en la incertidumbre, dando cuenta del desconocimiento de marcos referenciales académicos, científicos, para el abordaje de las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades. En tal caso diferentes caras de una misma problemática:

- Por un lado, el desconocimiento
- Por otro, el temor que produce algo que no se conoce cuando la voz de la formación, del saber cobra un lugar muy importante en la construcción del yo de las/los docentes entrevistados.
- Finalmente, la disyuntiva: “me dicen que estoy preparada/o pero me siento que no tengo las herramientas para hablar de ello con mis estudiantes”.

-

Al preguntarnos, por qué no se forman si encuentran estas dificultades, podemos encontrar varias respuestas, una de ellas es el acento puesto en las ciencias biológicas como referenciales para la resolución de situaciones relacionadas con sexualidades y géneros. Por otra parte, la falta de autonomía en las/los docentes al momento de acceder al conocimiento propio de un campo que desconocen. Si tenemos en cuenta sus trayectorias formativas, su historia social, hemos podido constatar la fuerza de la función pública en el desarrollo profesional, y como tal, la dependencia de la jerarquía, las normas, los ritos escolares. Al no ser el gobierno quien se ha ocupado de la formación docente en este campo específico (DSG), prefieren quedarse en el temor y la desconfianza, a dar respuesta a una problemática cotidiana.

En todo caso, el abordaje de las problemáticas relacionadas con la DSG en los docentes de escuelas secundarias tiene su fortaleza en el conocimiento construido en su vida personal, en la historia social, y no en el campo académico.

Al hacer hincapié en las marcas significativas, y en las voces que las definen, la escuela primaria cobra sentido en tanto espacio de sociabilidad y de vinculación "maternal" con las maestras (en general) ante situaciones conflictivas en sus vidas. No pasa lo mismo con la escuela secundaria, donde no ha existido el espacio para plantear problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades, en todo caso son los pares (en ese momento de su vida) -amigas, amigos, compañeros y compañeras-, cuyas voces cobran un lugar privilegiado. Las voces relevadas en los enunciados dan cuenta de una información sexual insuficiente y deformada en la adolescencia, construida en contextos informales por los pares. La voz de los padres en general está presente en el silencio, la ocultación, o bien la vergüenza. En cuanto a los/las docentes de enseñanza secundaria y superior la voz es de distanciamiento en relación con estos temas, no hay presencia.

En este sentido, es interesante pensar la tensión entre aspectos reproductivos y aspectos transformacionales y el sistema de convivencia de estas lógicas en la matriz escolar. Por un lado, la tendencia a la defensa de valoraciones constitutivas de la escuela modernista y por otro la necesidad de cambio, de transformación. Esta convivencia es lo que, por un lado, da lugar a prácticas tradicionales y, por otro, orienta sus desarrollos actuales hacia la



creatividad, la innovación, orientándose algunas/os docentes hacia posicionamientos tradicionalistas y otros hacia posicionamientos transformacionales, críticos.

Aparecen entonces dos pares de vectores en la formación de las/los docentes:

Resistencia/permanencia Vs. Apertura/transformación

En estas tensiones, podemos preguntarnos ¿cuál es el lugar, el aporte de cada uno/a de los actores: docentes, estudiantes, no docentes, padres, directivos, ¿en la construcción de los posicionamientos en torno a la DSG?

La escuela se presenta como lugar de esencialización, naturalización y al mismo tiempo de vaciamiento de sentido y significado de ciertas configuraciones culturales para “llenarlas” de sentido y significados escolares. En este proceso hay una inserción de los objetos culturales en el contexto escolar, una deconstrucción y posterior reconstrucción bajo las pautas escolares.

Cada espacio social tiene sus particularidades y como tal definen configuraciones constituidas en dicho espacio que constituyen a sus actores/as. En este sentido las concepciones y conceptualizaciones que se construyen en el espacio escolar pueden incluirse en un proceso de anclaje y objetivación (a decir de las RS). De allí la permanencia de sentidos y significados cristalizados, la resistencia de las/los docentes ante valoraciones que tensionan con tales configuraciones y las dificultades para la apertura, para la permeabilidad de nuevos sentidos y significados que posibiliten transformaciones tanto en la matriz escolar como en sus prácticas cotidianas.

Todos los actores/actrices están implicados/as en esta dinámica escolar, pero el grado de compromiso es diferente y esto influye en la construcción identitaria. La presencia de ciertas valoraciones en la matriz escolar a través de décadas ha dejado trazas en las trayectorias de las/los docentes diferentes a aquellas que se identifican en las/los estudiantes.

De allí que las configuraciones que se coconstruyen en el colectivo estudiantil tienen una permeabilidad y dinámica que definen procesos posibilitadores de transformaciones escolares en torno a géneros y sexualidades.

En esta línea, un segundo eje para tener en cuenta ha sido el rol de los estudiantes en el proceso de coconstrucción de la DSG en las/los docentes. En

general distinguen las/los docentes la diferencia entre el colectivo estudiantil y el colectivo docente al momento de abordar las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades. La voz de las/los adolescentes aparece en el discurso como legitimador de una realidad que responde a la diversidad tomando en cuenta las transformaciones sociales, culturales, políticas y educativas. La Ley de Educación Sexual Integral y las transformaciones socioculturales en Argentina aparecen como un marco referencial para las/los adolescentes en el momento de tomar posiciones en torno a géneros y sexualidades. Estos posicionamientos de las/los estudiantes dialogan con la realidad de las/los docentes generando diferentes comportamientos. Podemos notar que las voces de las y los estudiantes (en la actualidad), visibilizadas en sus identidades de género y orientaciones sexuales, así como la participación en movimientos sociales, contrasta con lo antes explicitado. La participación social, la pertenencia a un cierto colectivo, implica cambios en las voces y en las posiciones.

El silenciamiento presente en las voces de la familia y de la escuela (inicial, primaria y secundaria), así como la falta de formación en torno a géneros y sexualidades en la educación superior, deja la marca del desconocimiento y no legitimación de la función docente en torno a saberes sobre géneros y sexualidades, generando sentimientos de inseguridad, que llevan a la búsqueda de referentes cuyas voces estén legitimadas en la subjetividad escolar según la tradición biologicista y patologizadora de la sexualidad: es el caso de las y los profesores de ciencias naturales (biología). Los posicionamientos relacionados con el silenciamiento y no compromiso por parte de las/os docentes da cuenta, entre otras variables, de una educación sexual insuficiente.

Esta falta de compromiso que parece formar parte de algunos testimonios de las/os docentes nos lleva a preguntarnos sobre sus prácticas, y de qué manera ayudan a renovar el heterosexismo y alimentan los mismos fenómenos de inferioridad que buscan combatir.

Algunas/os docentes se inscriben en sus posicionamientos en un entorno fluctuante. Desde esta perspectiva, pueden contribuir a la reproducción de normas heteronormativas (por ejemplo, suprimiendo información sobre la diversidad sexual) o bien transformar la realidad desafiándolas (por ejemplo, dando cuenta del respeto por las diferentes identidades de género y sexuales).

Los discursos de las/os docentes también sugieren posicionamientos cruzados por las categorías sociales: heterosexual, homosexual, bisexual, travesti. Pueden optar por ajustarse a las expectativas normativas de la matriz escolar (por ejemplo, no esclarecer su orientación sexual, distanciarse de todo tipo de posicionamiento diverso) o resistir (por ejemplo, al revelar su homosexualidad a sus alumnos).

Las/os docentes que optan por impugnar, explícita o implícitamente, algunas de estas normas dominantes informan que buscan apoyo formal para sus esfuerzos. En este contexto, tal búsqueda de legitimidad (por ejemplo, la referencia a regulaciones contra la homofobia, la movilización de similitudes entre la homofobia y el racismo, o la reconciliación de estas enseñanzas con el aprendizaje prescrito para su tema) se lleva a cabo teniendo en cuenta diferentes referentes. Una de estas herramientas es la formación de algunas/os docentes en temas relacionados con géneros y sexualidades.

Si bien las/los docentes son identificados como actores claves en la creación y el mantenimiento de entornos escolares no discriminatorios e inclusivos, no necesariamente han sido formados para responder a estas demandas, por lo que es imperativo apoyarlos multiplicando los signos formales tangibles sobre los cuales sus iniciativas pueden ser apoyadas (políticas explícitas, currículo escolar inclusivo de estas materias). Puede notarse que el distanciamiento de las voces (en los contextos no formales) respecto de la matriz escolar permite mayor fluidez en la expresión de las sexualidades y de los géneros.

No obstante ello, el presente, en las voces de las y los estudiantes en sus acciones comunicativas cotidianas, los movimientos sociales (movimientos de mujeres, movimientos a favor del aborto, NI UNA MENOS, LGBTIQ+), así como las leyes de igualdad de género, de matrimonio igualitario y claramente la ley de Educación Sexual Integral, entre otras, ponen en tensión a las voces constitutivas de la matriz formativa tradicional, generando una situación de ambivalencia entre las voces del pasado y las del presente. En esa situación, hay quienes se resisten a dejar sus voces “adecuadas”, “normales”, otras/otras se sienten en una situación de observación e incertidumbre rechazando unas cuestiones, pero aceptando otras, mientras otras/otros optan por involucrarse y buscan caminos (formales, no formales e informales) para dar respuesta en la

cotidianeidad de sus acciones a los procesos de coconstrucción de géneros y sexualidades.

#### **6.4. Abriendo caminos**

La perspectiva desarrollada en esta tesis nos permite adentrarnos en las problemáticas vinculadas con géneros y sexualidades ubicándonos en un espacio diverso donde lo masculino o femenino no es un atributo natural de los sujetos, sino que surge como resultado de una construcción cultural, de un conjunto de valoraciones que definen a esas categorías.

En esta línea las definiciones de los posicionamientos de las/los docentes se constituyen en función de las voces, de las valoraciones, de las marcas significativas que los definen. Poseer pene o vagina no define a una persona en relación con el mundo que nos rodea. Quienes luchan por los derechos de las mujeres no lo hacen por tener vagina sino por ser humanas, por ser personas. Otorgar un atributo a los sujetos por su genitalidad es legitimar un posicionamiento binario que forma parte de las significaciones propias del patriarcado. Podríamos quizás explicar que, por la educación recibida, hay más hombres que mujeres con posicionamientos que legitiman valoraciones androcéntricas, pero ello no implica que sea un atributo de los varones. Posicionarnos en una perspectiva diversa y considerando que géneros y sexualidades se constituyen en función de un conjunto de relaciones, en un proceso de coconstrucción, nos permite comprender que la transformación de las culturas y sociedades no se dará en una lucha genital sino en una lucha ideológica.

Al referirnos a la DSG lo hacemos considerando las diferentes configuraciones que van definiendo las múltiples relaciones entre orientación sexual, identidad de género, atributos de género, prácticas sexuales, entre otras.

Por un lado, podemos dar cuenta de la importancia de los aprendizajes en contextos informales y los saberes en torno a géneros y sexualidades. Por otro, el campo académico, el campo de la formación docente, y en este ¿qué dimensión se atribuye a géneros y sexualidades? ¿Qué relaciones se establecen entre los Estudios de la Mujer, Feminismos, Géneros y Sexualidades?

En ambos contextos, la acción de los movimientos sociales, del activismo político, el colectivo de mujeres, y particularmente lo que en Argentina se ha denominado “el feminismo en las calles”, cobra central importancia en las nuevas configuraciones contrahegemónicas. En este caso, podemos identificar cómo un movimiento social, constituido en defensa de los derechos de las mujeres, de la comunidad LGBTQ+, puede producir conocimientos y transformaciones en diferentes campos, en diversos contextos de enseñanza y de aprendizaje. El “feminismo en las calles” llega a las mayorías, deja de estar acotado a ciertos sectores, para ser compartido y coconstruido por personas de todos los sectores sociales.

La relación de los feminismos con los movimientos sociales, han posibilitado la creación de espacios diversos en diferentes contextos, como las “Asambleas de mujeres” en sectores populares discriminados, marginados, estigmatizados. “Éramos calladas y ahora nos hacemos escuchar” es el slogan de algunos de estos colectivos. Este hacerse escuchar ha implicado enfrentar la mirada que las/los/les estigmatizaba. El “feminismo en las calles”, el “feminismo popular” ha hecho posible que las juventudes se involucren en las demandas y luchas sociales, haciendo que tanto la escuela secundaria como los institutos de profesorado y las universidades, sean permeables y se involucren en un trabajo participativo y colectivo. Aparece aquí el reclamo de diferentes sectores sociales para habilitar voces, luchar contra la desigualdad, en favor de la justicia social, buscando la construcción de una sociedad diversa, y la influencia de estas dinámicas sociales en la construcción de nuevas configuraciones en torno a géneros y sexualidades. En este punto una de las cuestiones claves es el rol de los Estados como posibilitadores en la promoción de políticas sociales y educativas, políticas que deconstruyan un sistema jerárquico que ha sentado sus bases en el patriarcado.

Las escuelas, en todos los niveles de enseñanza, pero en particular el nivel secundario, ha demostrado su porosidad frente a los sucesos sociales. En muchos casos -y a pesar de la subsistencia de lógicas excluyentes- la escuela deviene un espacio de contención y cuidado de las/los/les estudiantes. Este punto es central si pensamos en instituciones respetuosas de las DSG.

El miedo a lo desconocido, a la integración de diferentes saberes, es uno de los desafíos de las/los docentes al abordar las problemáticas relacionadas

con géneros y sexualidades. Nos preguntamos: ¿Qué variables debería tener en cuenta el desarrollo profesional docente para responder a estas dificultades? Por un lado, las disciplinas con sus marcos establecidos, con sus tradiciones y posicionamientos ideológicos, y por otro la necesidad de un marco referencial en la formación, que de posibilidades para dar respuesta a las necesidades de las/les/los estudiantes. En segundo lugar, los prejuicios, las creencias, las tradiciones y su influencia en la construcción de tales posicionamientos. En tercer lugar, la fuerza del exterior en el interior. La fuerza de la subjetividad social pidiendo a la escuela que dé respuestas a algo a lo que la sociedad está dando respuestas. En tal caso una suerte de disyuntiva entre el poder ser, el querer ser y el deber ser: “no puedo, no quiero, pero debo”.

Podemos constatar en el transcurso de nuestra investigación, que, ante la falta de la formación propiamente académica, cobra un rol fundamental los saberes construidos en otros contextos. No obstante ello, en la subjetividad de las/los docentes estos saberes construidos en los contextos no formales e informales no permiten darles confianza al momento de dar respuestas a sus estudiantes sobre problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades.

La formación docente en enseñanza secundaria en Argentina ha sido claramente disciplinar, tradicionalista, magistrocentrista, donde el/la docente “debe” tener respuestas certeras a las situaciones que las/los estudiantes plantean. Ante la falta de conocimientos académicos sobre sexualidades y géneros las/los docentes no saben cómo actuar. Por ello la necesidad de algunas/algunos de distanciarse de las problemáticas relacionadas con Educación Sexual Integral y que otro/otras colegas se hagan cargo de ello, poniendo el acento en la biología, ya que es el campo disciplinar que tradicionalmente se ha ocupado de dar respuesta a las cuestiones sexuales, vinculándolas con la reproducción, las enfermedades de transmisión sexual, entre otros temas, o bien delegan en otros actores o actrices institucionales- el DOE<sup>28</sup>, el/la psicólogo/a, o la/el asesor/a pedagógico/a -. Las/los docentes manifiestan: “yo lo tolero. pero no me meto” “yo me ocupo de mi materia” del resto que se ocupe quien es el/la entendido/a.

---

<sup>28</sup> DOE: Departamento de Orientación Escolar.

Según hemos visto, los marcos referenciales culturales en relación con géneros y sexualidades han sido y son muy diversos. Esta tesis ha dado cuenta de las voces que definen posicionamientos de las/los docentes en un cierto contexto sociocultural, espaciotemporalmente situado. Querer generalizar estos resultados sería contradecirnos con la conceptualización que hemos desarrollado en torno a DSG.

Con todo, podemos señalar ciertos marcos de referencia que nos permiten dialogar con otros estudios y abrir el camino hacia próximas investigaciones.

Algunos de los elementos constitutivos de esos marcos referenciales son:

- 1- La consideración del proceso educativo implicado en la coconstrucción de la DSG
- 2- El rol del lenguaje en los estudios sobre géneros y sexualidades.
- 3- La definición de la DSG como resultado de un conjunto de dimensiones constituidas por una pluralidad de voces.
- 4- La narrativa autobiográfica como herramienta metodológica posibilitadora en los estudios sobre géneros y sexualidades.
- 5- La necesidad de un trabajo interdisciplinar en el proceso de conceptualización de la DSG.

En función de lo antes señalado, podemos considerar que la identificación de los saberes coconstruidos en torno a géneros y sexualidades nos ha permitido comprender la génesis de los posicionamientos de las/los docentes.

La coconstrucción de saberes en diferentes contextos de “pedagogización” formales, no formales e informales, se lleva a cabo en cada momento de la vida de los sujetos implicados. Podríamos considerar tales contextos como comunidades de prácticas en las que se desarrollan acciones pedagógicas a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll y cols., 1995).

No obstante el carácter consensual de las propuestas educativas, en toda negociación se sienten y significados hay divergencias y convergencias, donde la dialogicidad permite a su vez la construcción de un entramado donde la diversidad es constitutiva y constituyente.

Por otra parte, encontramos la importancia de los relatos de las/os sujetos, las historias de vida como puerta de acceso a las voces que pueblan las tramas y estructuras de los relatos. Las historias de vida permiten visibilizar diferentes dimensiones de nuestra realidad subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva, donde las experiencias de vida se hacen presente mediante las voces que constituyen a dichos relatos en las diferentes enunciaciones. Los diferentes posicionamientos del yo se definen a través de los relatos que, como historias constituidas por diferentes voces, configuran la realidad psicosocial de los sujetos. Ahora bien, esta realidad representada, narrada no es neutral; cada sujeto va ocupando diferentes posiciones en su espacio social, y lo hace desde valoraciones, tradiciones, sentimientos, creencias, donde poder, saber y sexualidad forman parte de ella.

Finalmente, en cada uno de estos espacios socioculturales donde se coconstruyen géneros y sexualidades, el lenguaje como sistema semiótico, como instrumento de mediación en los procesos de aprendizaje, cobra un rol fundamental. El carácter discursivo de nuestras prácticas sociales (sexuales, pedagógicas, familiares, profesionales) permite tanto la reproducción de sentidos y significados como la subversión del orden simbólico presente en el orden de las cosas.

En este punto, los sujetos, que forman parte de los diferentes contextos situados de actividad, pueden por diferentes factores sociales, políticos, económicos, educativos, culturales, reproducir sus prácticas o bien transformarlas, resignificarlas.

El proceso de reproducción, así como el de transformación y subversión del orden establecido, implica conflictos, crisis, puntos de inflexión en la vida de los sujetos involucrados, que lleva a consolidar los saberes aprendidos o bien a reconstruirlos y adaptarlos a nuevas situaciones y circunstancias.

Géneros y sexualidades se convierten en nociones inherentes a la existencia humana. Por ello la complejidad de la definición y del abordaje de la Diversidad Sexual y de Género (DSG), ya que ha implicado tomar en cuenta todas las dimensiones que atraviesan a las construcciones en torno a géneros y sexualidades.

Los seres humanos tomamos decisiones que implican diferentes aspectos de nuestra identidad de género, de nuestra elección sexual, entre otros. Cortar



nuestro cabello, pintar nuestros ojos, labios, o ponernos una vestimenta “sexy” o no, como otros tantos ejemplos, son decisiones donde entran en juego cuestiones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas. En el vínculo intersubjetivo, seducimos con nuestras prendas, con nuestras miradas, con la postura de nuestro cuerpo. Nos relacionamos con las/los alter y esta vinculación, aunque es singular, se lleva a cabo en un contexto sociocultural. No todas las personas nos seducen, nos erotizan, nos enamoran, nos brindan confianza. Por ello, los saberes que los sujetos construimos en torno a géneros y sexualidades están profundamente ligados a nuestra existencia humana, a nuestras creencias, representaciones, entre otras configuraciones.

Quizás una persona podría vivir sin una Tablet, o sin una computadora, y seguiría siendo ser humano (de hecho, han pasado generaciones sin Tablet ni computadora). Ahora bien, ¿podríamos hablar de seres humanos sin considerar géneros y sexualidades?; en tal caso, habría que referirse a silenciamientos, ocultamientos, negaciones, represiones, puesto que géneros y sexualidades son categorías que nos constituyen y, como tal, nos definen como seres humanos

### **6.5. Reflexiones finales en tiempos de excepcionalidad.**

El desarrollo de esta tesis ha llegado a sus conclusiones en un año muy especial. El año 2020 seguramente formará parte de la historia de la humanidad y de nuestras historias de vida. La pandemia mundial de COVID 19 nos ha situado frente a grandes desafíos como personas. Los valores de un orden internacional hegemónico, sentado sobre las bases del patriarcado, se han visto interpelados por una realidad que ha desbordado todos los sistemas políticos, económicos, sociales. Nuestras necesidades se han visto y se ven modificadas drásticamente por un enemigo cuasi-invisible.

La salud, el cuidado personal y de las/os otras/os, el bien común, los deberes y derechos de las personas, la presencia del Estado, el cuidado de la ciudadanía, el respeto por la diversidad, devienen valoraciones centrales en el año 2020 que parecen remitirnos a luchas de otros momentos históricos.

Hemos ido construyendo sociedades sobre un terreno altamente inestable. Hemos desarrollado saberes que, aunque valiosos para unos campos,

no han sido suficientes para dar respuestas a las diferentes demandas en este momento de inflexión mundial.

Hace algunos meses podíamos llevar a cabo múltiples acciones en nuestras vidas cotidianas sin pensar en los riesgos de un virus: salíamos a caminar, abrazábamos a las personas queridas, tomábamos un café en un bar, transitábamos por nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestro país, proyectábamos nuestros viajes a otros países. En pocos días, semanas, meses, estas prácticas sociales que eran naturales dejaron de serlo, para ser vistas según nuevas normas, nuevas emergencias.

Para cierta parte de la población mundial, el móvil, la PC, la Tablet, el teléfono de línea, la televisión, la radio, el balcón de un departamento, la ventana, se han convertido durante unos meses en las formas de comunicación social por excelencia. Las obras sociales comenzaron a autorizar recetas digitales, consultas médicas por internet, psicoterapias on-line, los sistemas educativos analizados y criticados durante décadas han debido pensar múltiples alternativas en forma expresa para dar respuesta a las/los estudiantes, dando cuenta de sus necesidades.

Mientras tanto- y aunque desde hace años el orden hegemónico prefería no ver- una gran parte del planeta se muere de hambre, viviendo en condiciones miserables sin agua, sin medidas sanitarias, sin medicamentos, sin educación, bajo regímenes de violencia extrema: guerras y explotación humana; un mundo donde, a pesar de la globalización de la pandemia, se presentan realidades muy diferentes según los contextos sociales, económicos, culturales, educativos.

La emergencia epidemiológica ha dejado en evidencia grandes heterogeneidades en acceso a la educación, a la salud, a los recursos económicos y comunicacionales, dejando aflorar problemáticas de desigualdad y marginalidad en la mayor parte del mundo. Según los datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, en 2017 de los 750 millones de personas analfabetas en el planeta, 32 millones pertenecían a América Latina y el Caribe

En contraste, una mínima parte del planeta sigue creando estrategias para obtener los mejores réditos, dejando visibilizar una vez más los valores que sostienen sus posicionamientos, y que están íntimamente relacionados con signos propios del poder hegemónico, del individualismo exacerbado.

La pandemia del COVID 19 ha mostrado un mundo donde habíamos llegado a los máximos índices de contaminación ambiental, poniendo al planeta en estado de riesgo extremo. El grado de deterioro del planeta se ha explicitado en programas periodísticos, en revistas, en documentales, pero todo lo veíamos como una película de *science-fiction*. Hasta que llegó el virus, un virus con una lógica que nos ha espantado: infecta en forma masiva, como en una guerra. En pocos días derrumbó nuestras costumbres, nuestras prácticas cotidianas: De repente, la demostración de afecto debió ser reprimida para dar lugar a la prevención por el cuidado, a la necesidad de protección por parte del Estado, a la búsqueda del bien común, a la responsabilidad de las/os ciudadanas/os, poniendo el acento en colectivos sociales desestimados por la sociedad de consumo. He aquí que quien atiende en el supermercado, quien abre la farmacia, quien te cuida en un hospital, quien te educa, quien te cura de una enfermedad, quien se ocupa de la limpieza de tu edificio, quien conduce un transporte público, quien cuida de la seguridad pública, y tantos otros, devienen imprescindibles, esenciales.

Estamos padeciendo el agobio de una era que está dejando paso a otra. Como pasajeros de tránsito, llevamos nuestras acciones en un contexto que nos inquieta, nos desconcierta. Desconcierto que al mismo tiempo nos demanda leer las claves de un mundo que no será el mismo.

Se nos plantean diferentes desafíos: hacerle frente a un enemigo cuasi-invisible y por otro lado un mundo que claramente nos pide transformarnos. Si seguimos con las economías actuales en poco tiempo no tendremos planeta- para ello bastan los datos empíricos-, si priorizamos al planeta debemos cambiar la economía mundial y como tal las valoraciones que constituyen diversos posicionamientos. ¿Cuál será esa transformación? ¿Seremos capaces de poner el bien común por encima de nuestros intereses personales? ¿Volveremos a la vida rural ? ¿Dejaremos la vida urbana por otras formas de desarrollo social? ¿Será posible nuevos diseños urbanos para una sociedad sustentable?

Las limitaciones del tránsito, por causa de la pandemia, ha provocado disminuir la contaminación en las grandes urbes del mundo ¿Seguiremos utilizando las mismas fuentes de energía o deberemos dar lugar a otras no contaminantes? Estas cuestiones y tantas otras, hace tiempo que las venimos

discutiendo, pero, aunque nos poníamos en un lugar de acompañamiento, no siempre nos situábamos como protagonistas.

En este mundo altamente movilizado la educación tampoco podría ser la misma. Si fuera la misma estaríamos dando cuenta de una educación fuera de época, sin sentido, fuera de contexto, una suerte de referente dogmático que no permite críticas ni discusión. Dejaría de ser la educación un bien social para convertirse en un capricho de ciertos grupos hegemónicos.

Como lo hemos podido visibilizar en el desarrollo de esta tesis los diferentes procesos de aprendizajes mediados por el lenguaje nos permiten adentrarnos en la porosidad de la trama educativa, haciendo posible dinámicas de deconstrucción y resignificación de los órdenes simbólicos presentes en el ordenamiento del mundo material.

Me pregunto entonces ¿hacia dónde se dirige la educación? ¿Qué dispositivos debemos pensar para responder a la diversidad de condiciones sociales, culturales, económicas, sanitarias? ¿Cómo pensar la heterogeneidad y considerando las desigualdades? ¿Qué valoraciones atravesarán nuestras propuestas curriculares? ¿Cuál será el rol de la familia? ¿Seguiremos pensando en el siglo XXI con la matriz de la escuela del siglo XIX o finalmente nos permitiremos pensar en una educación que pueda desafiar las valoraciones del orden hegemónico? ¿Cuál será nuestro rol como docentes en este proceso de transformación?

Las decisiones de los gobiernos y sus políticas educativas serán centrales en esta etapa. ¿Cómo quedará constituido el tablero mundial después de esta pandemia? ¿Qué valoraciones constituirán la base de nuestra relación con el mundo que nos rodea? El mundo ha cambiado, somos partícipes de un momento de inflexión, desconcertante, espeluznante, pero somos protagonistas de un momento histórico, mundial, desafiante.

Ahora bien, estas evidencias que han sido visibilizadas por la pandemia dan cuenta de intersubjetividades hegemónicas presentes en las acciones pertenecientes a diferentes grupos sociales, grupos que siguen sosteniendo valores propios del patriarcado. Creímos que la pandemia cambiaría el orden mundial, el problema es que las concepciones de los sujetos no se cambian de un día para el otro. Vemos cómo, aún frente a la evidencia de fallecimientos en masa, las personas siguen adelante con sus acciones queriendo vencer a la

propia naturaleza. En este punto es interesante pensar en las concepciones de los sujetos, en las RS construidas en torno a la “condición humana”, en las valoraciones que sitúan a las personas en lugares omnipotentes, que les hacen perder la noción de sus propios límites. Quizás esta propia omnipotencia de las personas, nuestra incapacidad de dialogar con la naturaleza, de pensar alternativas para un mundo diferente, nuestras resistencias que impiden salir de las zonas de confort, es lo que actualmente lleva a diferentes colectivos sociales a adoptar acciones que parecen negar la existencia de un alter como semejante, donde la empatía, la solidaridad, la colaboración, el respeto por la diversidad, el bien común parecen haberse borrado de la memoria colectiva.

Uno de los puntos más evidentes en el proceso de la pandemia del COVID 19 ha sido la resistencia de algunos sujetos (y de ciertos gobiernos), siguiendo adelante con sus acciones, con sus esquemas aprendidos, negándose a nuevas alternativas, bajo un orden dogmático de construcción de la realidad. En esta línea podríamos preguntarnos ¿Por qué estas personas, estos gobiernos no han pensado nuevas alternativas que respondan a las necesidades actuales? ¿Por qué la negación de la realidad y la construcción de discursos que niegan las evidencias? Sloterdijk (2011), en su libro *Crítica de la razón cínica*, sostiene que la civilización actual, adoptando una actitud cínica, prefiere disfrutar de sus últimos privilegios, antes que afrontar el problema que subyace a su decaimiento. De este modo, dicha negación ocurre de manera esquizoide pues se disocia de su realidad.

En esta línea quisiera considerar un punto clave para tener en cuenta ya que no hay posibilidad de transformación si negamos la realidad, si nos resistimos a considerar el contexto actual quedándonos en la zona de confort. Es necesario pensar nuevas alternativas, salir de los lugares conocidos, para situarnos en otros que, aunque inciertos, desconcertantes, permitan dar respuesta a las situaciones considerando las particularidades de los contextos donde se desarrollan dichas situaciones.

En las valoraciones de las/los docentes en torno a la DSG podemos notar claramente la existencia de estos posicionamientos: quienes se resisten a los cambios y consideran que las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades no son de su incumbencia, quedándose en sus zonas de confort, quienes se ubican en una zona de inestabilidad sin saber cómo reaccionar ,

mostrando su desconcierto y conflicto, y por otro lado quienes han tomado una actitud de transformación buscando alternativas para dar respuestas a las problemáticas que presentan sus estudiantes sin que ello signifique un lugar de llegada sino un tránsito en la construcción de sentidos y significados en torno a géneros y sexualidades.

Diferentes sociedades en el mundo están dando cuenta de la urgencia de nuevos esquemas urbanos, económicos, sanitarios, educativos, adaptándose a las necesidades de movilidad, bienestar y ecologismo que nuestra realidad actual nos demanda. No solo los diseños urbanos deberán repensarse, también el transporte, el acceso a la información, las dinámicas laborales, la educación. En todos los casos estamos frente a esquemas construidos en función de ciertas prácticas sociales que es necesario resignificarlos, repensarlos, y tomar decisiones. Attali (2009) hace alusión a la necesidad de una transformación, un cambio de paradigma, una “economía de la vida”, con el acento puesto en la salud, la educación, la alimentación, el cuidado del medio ambiente y el respeto por la diversidad.

Lo antes explicitado nos lleva a considerar nuevas configuraciones resultantes de procesos intersubjetivos de aprendizajes en contextos formales, no formales e informales, donde la educación en todas sus dimensiones y niveles, se ve interpelada por las necesidades de un mundo en proceso de transformación, involucrando tanto a las dimensiones subjetivas, intersubjetivas como transubjetivas en la génesis y difusión del conocimiento socialmente compartido, y como tal en las prácticas sociales.

Las voces que expresan sus posicionamientos divergentes, en América latina y en el resto del mundo, no solo interpelan a las sociedades en su conjunto condenando la violencia de género, y la desigualdad sobre la que se reproduce un orden hegemónico de dominación patriarcal, sino que estas voces se instalan como parte de una agenda en las tomas de decisiones de los diferentes organismos nacionales e internacionales, y en las responsabilidades de los sujetos implicados.

En un contexto de crisis mundial considero la emergencia del pensamiento feminista, la necesidad de profundizar en las valoraciones de un paradigma contrahegemónico. Gilligan (1994) presenta su teoría sobre la “ética del cuidado”, que subraya la importancia de las relaciones entre el Yo y el Otro

para la sostenibilidad de la vida. Desde esta perspectiva nos planteamos a su vez una pedagogía del cuidado, considerando que el cuidar implica poner diligencia, asistir, procurar la asistencia necesaria para no provocar daño, respetar. Cuidado de la naturaleza, del medio ambiente, de nuestros semejantes, de nosotros mismos. Como dice Benhabib es necesario “reconocer la dignidad del otro generalizado mediante el reconocimiento de la identidad moral del otro concreto” (1990: 16). Quizás nuestro desafío actual como sociedad sea poder establecer un diálogo entre justicia y cuidado, entre las necesidades personales y el bien común para pensar un horizonte de transformación a partir de un proyecto presente que sienta las bases para un futuro posible en nuestro planeta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne. Érès.
- APOSTOLIDIS, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. En J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne. Érès
- ANADON. M., MASSON. D., TREMBLAY, M., y TREMBLAY. P.-A. (1990). Les collectives de femmes : une démocratie sororale. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 3, n° 2, pp. 57-90.
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ATTALI, J. (2009) ¿Y después de la crisis qué? Barcelona. Gedisa.
- AVELLANEDA, A. (1986). *Censura, autoritarismo y cultura, Argentina 1960-1983*, Tomo 1 y 2. Buenos Aires: CEAL
- AVELING, E., GILLESPIE, A., Y CORNISH, F (2014). A qualitative method for analyzing multivoicedness in *Qualitative Research* 2015, Vol. 15(6) pp. 670– 687
- BAJTIN, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski* [en ruso], Moscú, Sovetskaia Rossia, 1963; 4ª ed.
- BAJTIN, M. (1981) *The Dialogic Imagination: Four essays* (Ed. Holquist M). Austin, TX: University of Texas Press.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BAJTIN, M (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- BAJTIN, M. Y VOLOSHINOV, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BARRANCOS, D. (2019). *Estudios de género y renovación de las Ciencias Sociales en Argentina, Devenir feminista. Una trayectoria político-intelectual. Antología esencial*. Buenos Aires: EFyL- CLACSO. Disponible en:[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191004095214/Dora\\_Barrancos.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191004095214/Dora_Barrancos.pdf)



- BAQUERO, R; y NARODOWSKI, M. (1990). Normatividad y Normalidad en la escuela. *Revistas Alternativas. Centro de Producción Educativa de la UNCPBA*, Año IV. Nro. 6. Tandil Bs As.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid. Siglo XXI
- bell hooks (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *AAVV, Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria ed. Trad. Deborah Britzman. Disponible en <http://www.bibliotecafragmentada.org/wpcontent/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.M.; SWIDLER, A. y TIPTOM, S.M. (1985). *Habits of the heart: A revolutionary approach to man's understanding of himself*. New York: Ballantine.
- BENHABIB, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista, en S. Benhabib & D. Cornell (eds.), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Ediciones Alfons et Magnánim
- BENVENISTE, É. (1971). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- BENJAMIN, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor: ensayos sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aires. Paidós,
- BERGER, P y LUCKMAN, TH. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vies – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport au Cordes.
- BERTAUX, D. (1977). Comment l'approche biographique peut transformer la pratique sociologique. *Recherches économiques et sociales* n° 6 (Abril).
- BERTAUX, D. (1981). From the Life History Approach to the Transformation of Sociological Practice. En Bertaux, Ed. 1981. *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London and Berkeley: Sage Publications.
- BERTAUX, D. (1981b). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London and Berkeley: Sage Publications.
- BLANCO, R. (2014). *Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- BOLÍVAR A, SEGOVIA D, y FERNÁNDEZ CRUZ, M (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid : Muralla.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1989). *La Noblesse d'Etat*, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona : Laia.
- BOZON, M. y LERIDON, H (1993). Les constructions sociales de la sexualité. En: *Population, 48<sup>e</sup> année, n°5.* Sexualité et sciences sociales : les apports d'une enquête. pp. 1173-1195.
- BRITZMAN, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas En: Mérida, R.M. (comp.). *Sexualidades transgresoras, Una Antología de estudios queer*. Barcelona: Icària. pp.197-225.
- BRONFENBRENNER, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development : revised formulations and current issues*. pp. 187-249. Bristol: Jessica Kingsley Publisher.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1991). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1991b). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Barcelona : Narcea.
- BURGIO, G. (2009). Être adolescent gay : harcèlement et homophobie à l'école Dans *Spécificités 2009/1 (N° 2)*, pp. 107 à 120
- BURKE, K. (1969). *A Grammar of motives*. Berkeley, California. University of California Press.
- BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge Press.

- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires. Paidós
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós, Bs. As.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.<sup>a</sup>. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal y M.<sup>a</sup>. Melero (comps.): *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). España: Siglo XXI de España Editores
- CONDORCET, M. de (1993). Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía, In: PULEO, A. Condorcet, De Gouges. De Lambert y otros. *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Madrid: Anthropos.
- CONNELL, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California: Stanford University Press
- CONNELL, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres. pp. 31-48
- CONNELL, R. (2005) Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. En: *Gender & Society*, Vol. 19 No. 6, December 2005 pp. 829-859
- CORNEJO, J (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educ. Pesqui.* [Online]. 2017, vol.43, n.3, pp.879-898. ISSN 1678-4634. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>.
- CRAWFORD, M. (1995). *Talking Difference: On Gender and Language*. Sage, London
- CRAWFORD, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston : McGraw-Hill.
- CRAWFORD, M. y CHAFFIN, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). *Gender Differences in Human Cognition*. pp. 81-130. Oxford : Oxford University Press

- CRAWFORD, M. y UNGER, R. (2000). *Women and Gender: A Feminist Psychology*. Boston: McGraw-Hill
- CUBERO, R. y LUQUE, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- CHASE, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin I. y Lincoln N. (coord.), *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. pp. 58-112. Barcelona. Gedisa.
- CHI, M. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: examples from learning and discovery in science. En: R. Giere (ed.) *Cognitive models of science*. pp. 129-186. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- CHIRICO, M. (1986). El proyecto autoritario y la prensa para la mujer; un ejemplo de discurso intermediario. En: VERÓN E. et al. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette, pp. 53-85.
- DAVINI, M.C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. En Davini, María Cristina *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As.: Paidós.
- DAVINI, M.C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- DAVIES, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender*. Sydney. Allen and Unwin.
- DAVIES, B. y HARRÉ, R. (2007). *Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad*. Trad. de César Cisneros. Athenea Digital, 12, pp. 242-259.
- DAVIES, B. y HARRE, R. (1990) Positioning: The social construction of selves. *Journal/or Ihe Theory of Social Behaviour*, 20. Pp.43-63
- DEAUX, K. y MARTIN, D. (2003). Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Processes. En *Social Psychology Quarterly*, Vol. 66, No. 2, pp. 101-117.

- DE BARBIERI, T. (1993). Sobre la Categoría Género. Una Introducción Metodológica. *Debates en Sociología* 18. Pp,145-169.
- DE LAURETIS, T. (1991). Queer theory : Lesbian and Gay Sexualities, En *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 3, 2.
- DE ROSA, A. S. (2001). Le besoin d'une "théorie de la méthode". En Garnier C. (ed.) *Les formes de la pensée sociale* (pp. 151-187). Paris : P.U.F.
- DELORY, NIEWIADOMSKI, AUTES, DAUNAY y REMOUSSENARD, (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion
- DEL RÍO, P. Y ALVAREZ, A. (1994). La educación como construcción cultural en un mundo cambiante . En A, Álvarez; P, Del Rio y J, Wertsch, (comp.), *Explorations in Sociocultural Studies*. vol.4, pp 239-253. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RIO, P. y ALVAREZ, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A, Álvarez (comp.), *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. pp 101-131. Madrid : Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEMBA, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique publiée, Université Laval, Québec, Canada.
- DEVÍS, J., FUENTES, J., y SPARKES, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39, pp. 73-90. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/805>
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris. Seuil.
- DUSSEL, I. (2003). La gramática escolar en la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares. *Anuario de la SAHE* N° 4. Buenos Aires
- DUSSEL, I. BRITO, A. y NÚÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- DUSSEL, I; CARUSO, M. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires : Ed. Santillana.
- DUVEEN, G. (1993). The development of social representations of gender. En *Papers on Social Representations*, 2, 3, pp.171, 177.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (eds.). (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.
- EDWARDS, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London. Sage.
- EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992). *Discursive Psychology*. London : Sage.
- EPSTEIN D. y JOHNSON R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*, Madrid: Morata.
- ESPEJO, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educ. Pesqui.* [online]. 2017, vol.43, n.3, pp.879-898. ISSN 1678-4634. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>.
- FARR, M. R. (1984/1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología Social, II*, pp. 495-505. Barcelona: Paidós.
- FAUSTO-STERLING, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Melusina.
- FERRAROTTI, F (2007). Las historias de vida como método. En *Convergencia*, mayo-agosto, Vol. 14, nº 44, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, pp. 15-40.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- FLORES, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp.103-118.
- FLORES PALACIOS, F. (2001). *Psicología social y género*. México: McGraw Hill
- FLORES PALACIOS, F. (2009). Representación social y género: una relación de sentido común. En Blázquez Graf, N., Flores-Palacios, F y Ríos Everardo, M. (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, CEIICH, CRIM, Facultad de Psicología/ UNAM, pp. 339-358.
- FONSECA, E, (2019). *Arrecha la que más aplauda*. Periódico Portavoz, Chiapas, México. Recuperado de

<https://portavozchiapas.com.mx/2019/01/08/arreacha-la-que-mas-aplauda/>

- FORD, C.S. Y BEACH, F. (1951). *Patterns of sexual behaviour*. New York : Harper & Row
- FOUCAULT, M. (2002). *Historia de la sexualidad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- FOUCAULT, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- FRAYSER, S. (1985). *Varieties of Sexual Expérience : An Anthropological Perspective on Human Sexuality*, New Haven : HRAF Press.
- FRENCH J. y FRENCH P. (1984). Gender imbalances in the Primary Classroom, *Educational Research*, 26 (2)
- FRIGERIO, G. (2006). Lo que no se deja escribir totalmente. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Bs. As.: Del estante, Editorial
- GAMBOA ARAYA, R. (2012). ¿Equidad de género en la enseñanza de las matemáticas? *Revista Electrónica Educare*, 16(1), pp.63-78.
- GERGEN, K. J. (1991). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GILLIGAN, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GOODNOW, J. (1990a). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. In *Human Development*, 33, pp. 81-107
- GOODNOW, J.(1990b) .The socialization of cognition. What's involved?. En J. W. Stigler, R.A. Shweder & G. Hert (Eds) *Cultural psychology* , pp.259-286. Cambridge. Cambridge University Press
- GOVER, M. R. (1996).*The narrative emergence of identity*". Fifth International Conference on Narrative. Lexington. Kentucky. Documento electrónico: <http://www.msu.edu/user/govermar/narrate.htm>
- GOVER, M. R. (1997).*Negotiating Borders of Self and Other: Schools as Sites for the Construction of Identity*". Ponencia presentada an Annual Meeting of the Jean Piaget Society . 27th, Santa Monica, CA, Junio pp. 19-21, 1997, en Base de datos ERIC [[http:// ericae.net/ericdb/ED414284.htm](http://ericae.net/ericdb/ED414284.htm)] y documento electrónico: [http://www.msu.edu/user/govermar/jps\\_2.htm](http://www.msu.edu/user/govermar/jps_2.htm)

- GREGERSEN, E. (1996). *The world of human sexuality: Behaviors, customs, and beliefs*. New York : Irvington.
- GROSS, M. (2011). Homophobie à l'école Les stratégies des familles lesboparentales pour protéger leurs enfants En *Dialogue* 2011/4 (n° 194), pp. 21 à 34
- GUBER, R (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. - 1' ed. Preimp - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- HALBWACHS, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris. Alcan
- HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France. (2ème éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1968).
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*: Madrid: Morata.
- HARRÉ, R, (2012). Positioning theory: Moral Dimensions of Socio-Cultural Psychology. En Jaan Valsiner: *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Pp. 191-206. Oxford: Oxford University Press.
- HARRÉ, R., y VAN LANGENHOVE, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour* , 21 , pp. 393–407.
- HERMANS, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin* , 119 , pp. 31–50.
- HERMANS, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), pp. 243-281.
- HERMANS. (2002). The dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology*, pp. 147-60.
- HERMANS. (2014). Self as a Society of I-Positions: *A Dialogical Approach to Counseling*. Oxford university press, 27.
- HERMANS, H., y HERMANS, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counterpositioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press
- HERMANS, H. y HERMANS-JANSEN, E. (1995). *Self-Narratives: the Construction of Meaning in Psychotherapy*. New York: The Guilford Press. pp.187-195.
- HERMANS, H. y KEMPEN, H. (1993). *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. New York: Academic Press, Inc.
- HERMANS, H., KEMPEN, H., y VAN LOON, R. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American psychologist*, 23



- HERNÁNDEZ, F; VIDIELLA, J; HERRAIZ, F y SANCHO, J (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342., pp. 103-125.
- HOLMES, J. (1990). Hedges and boosters in women's and men speech, *Language, and communication*, 10, (3), pp. 185-205.
- HOWARTH, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*. 45 (1). pp. 65-86.
- HYDE, J. S., y PLANT, E. A. (1995). Magnitude of psychological gender differences: Another side to the story. *American Psychologist*, 50, pp.159–161.
- INIESTA, M. y FEIXA, C. (2006) Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. en *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, nº 5, pp. 1-14.
- JAMES W. (1890). *Principles of Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- JIMENO, M. (2002). *Al otro lado de las fronteras de las matemáticas escolares: Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de primaria*. (Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España
- JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici, S., *Psicología Social, II*, Barcelona: Paidós.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. En Denise Jodelet (dir). *Les représentations sociales*. París : PUF. pp. 31-61.
- JODELET, D. (2002). Les Représentations Sociales dans le champ de la culture. *Social Science Information*, 41, pp. 111-133.
- JODELET, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento. En Valencia Abundiz, Silvia (coord.). *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Maison des Sciences de l'Homme
- JODELET, D. (2007). Imbricaciones entre Representaciones Sociales e Intervención. En: Rodríguez Salazar, T y García Curiel, L. (coord.) *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara: Editorial

- Centro Universitario de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara, pp. 191-218
- JODELET, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura representaciones* 2008, vol.3, n.5, pp.32-63.
- JOSEPHS E., et alt (1998). How does autodiologue work ? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. In *Social Psychology Quarterly* 61(1): pp. 68–83.
- KELLER, E. F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- KELLY A., WHITE J., y SMITH B. (1984). *Final Report on The GIST Project*, Manchester, Department of Sociology, Manchester University
- KAUFMANN, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse.
- KAUFMANN, C., y DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982)*. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos
- KORNBLIT, A.; SUSTAS, S.; y DI LEO, P. (2012). Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones de docentes de todo el país. En: Kornblit, A *Salud, sociedad y derechos*. Buenos Aires: Teseo
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- LAGARDE, M. (1996). La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Ed. horas y HORAS. Disponible en: <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>
- LAKOFF, R. (1975). *Language and women's place*. Nueva York: Harper Colophon [Trad.Cast. El lenguaje y el lugar de la mujer. Barcelona: Hacer, 3ª edición, 1995].

- LAMEIRAS FERNÁNDEZ, M; CARRERA FERNANDEZ, M; RODRIGUEZ y CASTRO, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Universidad de Vigo.
- LAQUEUR, TH. (1990). *La construcción del Sexo. Cuerpo y Género desde los griegos hasta Freud*; Madrid: Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia
- LAUDANO, C. (1998). *Las mujeres en los discursos militares (1976-1983)*. Buenos Aires: La Página
- LEJEUNE, Ph. (1994). El pacto autobiográfico y otros estudios Reis: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* No. 66, pp. 215-219
- LEY No 25.673/03, *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Boletín Oficial del 24/10/2006 Número: 31017 Página: 1
- LINELL P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, NC: Information Age.
- LISCANO RIVERA, D. y DE LOS SANTOS, P (2016). Representaciones Sociales sobre las personas LGBTI en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva* ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 9, Número 3, noviembre 2016.
- LLOYD, B. y DUVEEN, G. (1992). *Gender Identities and Education: The impact of starting school*. London: Harvester-Wheatsheaf.
- LOMAS C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Buenos Aires: Paidós.
- LOMAS C. (2003) (comp.). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona: Paidós
- LÓPEZ LOURO, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Guacira López Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica
- LÓPEZ LOURO, G. (2001). Teoría Queer: una política pos-identitaria para la educación. En *Cuaderno de Pedagogía*, año IV, N° 9, Rosario, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, Laborde Ed.
- LUGONES, L. (1916). *El problema feminista*, San José de Costa Rica: Imprenta Greñas

- MALLIMACI F. (2006). *Historias de vida y método biográfico Estrategia de Investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa. pp. 175 – 212
- MARCELO, C.; y ESTEBARANZ, A. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. *Educar*, [en línea], n.º 24, pp. 47-69, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20703>
- MARKOVÁ I. (2003). *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARKOVÁ, I. (2005). *Dialogicidade e representações sociais. As dinâmicas da Mente*, Petrópolis: Vozes.
- MARKOVÁ I. (2006). The inner alter in dialogue. *International Journal for Dialogical Science* 1(1): pp. 125–148.
- MARKOVÁ I. (2011). Challenges to dialogical science. En: Märtsin M et al. (eds) *Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application*. New York : Nova Science, pp. 65–74.
- MARKOVÁ, I. (2016). *The dialogical mind : Common sense and ethics*. Cambridge: Cambridge University Press
- MASSEY, D (1994), Espacio, lugar y género. *Debate feminista* vol. 17, abril 1998, pp.39-46. Disponible en : [http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/otros-debates/massey\\_espaciolugargenero.pdf](http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/otros-debates/massey_espaciolugargenero.pdf)
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: from a standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- MECCIA, E. (2006). *La cuestión gay. Un enfoque sociológico*, Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- MOLONEY, G., HALL, R., y WALKER, I. (2005). Social Representations and Themata : The construction and functioning of social knowledge about donation and transplanted. *British Journal of Social Psychology*. 44, pp. 415-441.
- MORENO, A. (1986). El desarrollo de la toma de conciencia. *Cuadernos de pedagogía*, 0210-0630, N.º 141, pp. 54-57.
- MORENO, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. En Coll, C. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

- MORENO, A. (2020). La maternidad es personal y política. Construyendo un nuevo discurso en torno a las maternidades. *Revista Investigaciones Feministas* Vol. 11 Núm. 1, pp. 1-7
- MORGADE G. (1997). (comp). *Las mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires: Mlño y Dávila Ed.
- MORGADE, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas,
- MORGADE, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. *AAVV Novedades Educativas*, 184, pp. 40 - 44.
- MORGADE, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MORGADE, G. (2010). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la Normalidad a la disidencia*. Bs. As. Editorial. Paidós
- MORGADE, G. (2011) (comp). *Toda educación es sexual*, Bs As.: La crujía.
- MORGADE, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40).
- MORGADE, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- MORGADE, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), pp. 39-62.
- MORGADE; G y ZATTARA, S. (2008). *La sexualidad es un tema. Banalización pedagógica y educación sexual*. IX Jornadas de historia de las mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Rosario.
- MOSCOVICI, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires : Huemul.
- MOSCOVICI, S. (1976) *La psychanalyse, son image et son public*, París : PUF.

- MOSCOVICI, S. (1981). L'ère des représentations sociales. En *Les représentations sociales. Un nouveau champ d'étude* (comp.) París : P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R.M. Farr and S. Moscovici (eds), *Social Representations*. Cambridge : Cambridge University Press
- NELSON, K. (2000): Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture and Psychology*, 6 (2), pp. 183-196.
- NICHOLS, P. (1983): Linguistic options and choices for Black women in the rural south. En B.THORNE, C. Kramarae y N. Henley (Comps.) *Language, gender and society*. Rowley, MA: Newbury House Book, pp. 64-68.
- PALACIO, M. (2012). *Las representaciones de género sobre la mujer en publicaciones periódicas de la ciudad de Córdoba de los períodos históricos: 1973-76 y 1976-83*. En VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas, 1997, Córdoba.
- PATTON M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications
- PECHENY, M. (2000). La salud como vector del reconocimiento de derechos humanos: la epidemia de sida y el reconocimiento de los derechos de las minorías sexuales. In: Domínguez Mon, A. et al. *La salud en crisis: una mirada desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Dunken, 2000. pp. 199-215.
- PÉREZ, M.D. y MORENO, A. (2017). *Dando voz a las mujeres: representaciones sociales y experiencias sobre la lactancia*. Dossiers feministes, 22, pp. 107-117.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, Cap. I
- PETRACCI, M. (COMP) (2011). *Derechos sexuales y reproductivos. Teoría, política y espacio público*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- PETRACCI, M.; y PECHENY, M (2006). *Sexualidad y derechos humanos*. Informe final presentado al Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM).

- PICHARDO, J. I. (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En: Gaviria, E.; García-Ael, C.; Molero, F. (coords.) *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*. Madrid, Sanz y Torres, pp.111-125.
- PILON, M. (2003). Le confiage scolaire en Afrique de l'Ouest. *Gender and Educational for all : the leap to equality*, 4, pp. 1-36.
- POTTER, J. (1996). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona : Paidós.
- POTTER, J. y WETHERELL, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- POZO, J I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción. En M.J. Rodrigo (comp.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.
- POZO, J. I; y FLORES, F. (2007). *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- POZO, J. I.; y GÓMEZ CRESPO, M, A (1999). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid. Ed. Morata.
- PRADO, M; y RIBEIRO, A. (2015). Homofobia y educación sexual en la escuela. Percepciones de homosexuales en enseñanza secundaria. *Revista Retratos de la Escuela*, Brasília, v. 9, n. 16, pp. 137-152.
- QUIROGA, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ed. Cinco
- RADI, B. y PÉREZ, M. (2014). *Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas*. En Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires (Argentina): FFyL
- RICOEUR, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire et l'oubli*, París, Seuil [Edición en castellano: La memoria, la historia, el olvido, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004, traducción de Andrés Neira] pp. 173-270.
- RIESSMAN, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc.

- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Teorías sobre la construcción del conocimiento. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor
- RODRIGO, M. J. (1997). *El hombre de la calle, el científico y el alumno*. Revista Novedades Educativas Nro. 76 pág. 59.
- RODRÍGUEZ, L. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología* Vol. 36 (2), 2018 (ISSN 0254-9247)
- RODRÍGUEZ, M. C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, M. C. y PEÑA, J.V (2005) Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis*, 112, pp.165-194.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- ROGOFF, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, En Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROGOFF, B y LAVE, J. (eds.). (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ROLANDO, S. y SEIDMANN, S. (2013) Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media *Anuario de Investigaciones*, vol. XX, 2013, pp. 227-232 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- ROMAN, C.; JUSHASZ, S. y MILLER, C. (comp.) (1994): *The women and language debate: A sourcebook*. New Jersey : Rutgers University Press.
- SAMPSON, E. (1993). Identity politics : Challenges to psychology's understanding. *American Psychologist*, 48(12), pp.1219–1230
- SEBASTIÁN, J. (1991). Las escalas de Masculinidad y Feminidad: Presupuestos subyacentes al modelo clásico y actual. Segunda parte: El modelo Actual. *Revista de Evaluación psicológica*, 6, pp. 327-367
- SEBASTIÁN, J., ALONSO, F, AVILA, S., CARAMAZANA, M. J., CARRIL, M., DEL GARCÍA, M. L., MARTINEZ, A., y MORENO, B. (1986). Análisis de los estereotipos sexuales en la publicidad impresa. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40, pp.115-1136.



- SEBASTIÁN, J., ALONSO, F., CARAMAZANA, M. J., CARRIL, M., DEL VALLE, V. FORCADA, M., y MARTINEZ, A. M. (1986). Los anuncios de juguetes en Televisión: diferenciación sexual e imagen del niño-a. *Revista Española de Pedagogía*, 171, pp.55-68.
- SEDGWICK, E. (1998) *Epistemología del armario*, La Tempestad, Barcelona
- SEGATO, R (2003) *Las Estructuras Elementales de la Violencia: Contrato y Status en la Etiología de la Violencia*. Brasilia: Serie Antropología.
- SEGATO, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- SEIDMANN, S; AZZOLLINI, S; VIZOSOI, S ; BAIL, V; y VIDALOI , V ( 2007). Las representaciones sociales de las crisis y su vinculación con el contexto económico-social en Argentina, en hombres jóvenes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 59, n. 1.
- SEIDMANN, S., DI IORIO, J., GHEA, M., MIRA, F., AZZOLLINI, S., ROLANDO, S., RIGUEIRAL, G., y GUEGLIO, C. (2012). *Juventud "invisible": Sus representaciones sociales acerca de la exclusión de la educación formal*. IV Congreso Internacional de Investigaciones y Práctica Profesional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, XIX Jornadas de Investigación de la misma Facultad
- SCHAFER, R. (1976). *A New Language for Psychoanalysis* New Haven : Yale Univ. Press.
- SCHAFER, R. (1983). *The Analytic Attitude* New York : Basic Books.
- SCHAFER, R. (1992). *Retelling a life. Narration and Dialogue in Psychoanalysis*. New York : Basic Books
- SIMMEL, G. (1949). The Sociology of Sociability. *American Journal of Sociology*, 1949-1950, vol. 55, pp. 254-261
- SIMMEL, G, (2002). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Madrid: Gedisa.
- SLOTERDIJK, P. (2011). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- SOUTHWELL, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». En G. Tiramonti (Dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario : Homo Sapiens
- SPENCE, D. (1987). *The Freudian metáphor. Toward paradigm change in psychoanalysis* New York. Norton

- SUBIRATS, M y BRULLET, C. (1988). *Mujer y educación: La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema educativo*. Vol. II. Barcelona. UAB.
- SPENDER, D. (1980). *Man made language*. London: Routledge and Regan Paul.
- STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- TANNEN, D. (1990): *You Just don't understand: women and men in conversation*. New York: William Morrow. [Trad. Cast., Tú no me entiendes. Barcelona: Circulo de lectores, 1992].
- TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880 - 1945)*, Buenos Aires: Ediciones Solar.
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982* Buenos Aires: FLACSO
- TENTI, E. (Comp.) (2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* - 1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- TENTI, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En Tenti, E. (Coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 191-208). Buenos Aires : UNESCO-IIPE.
- THOMPSON, A. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15 (2), pp. 105 – 127
- THORNE, B. y HENLEY N. (1975). *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley, MA: Newbury House Book.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has been so hard to change. En *American Educational Research Association*, 31, 3, pp. 453 – 479
- UZIN, C. (1979). *La escuela Normal de Paraná*. Paraná: Ed. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- VALLÉS, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- VALOBRA, A; BARRANCOS, D Y GUY, D J. (2014). *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires. Biblos.

- VALSINER, J. (1992). Social organization of cognitive development : internalization and externalization of constraint systems. In A. Demetriou, M. Shayer, & A. Efklides (Eds.). *Neo-Piagetian theories of cognitive development* (pp. 65-78). London: Routledge.
- VARELA CID, E. y VICENES, L. (1984). *La imbecilización de la mujer*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). La investigación cualitativa. En VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2007) *Estrategias cualitativas de investigación*, Buenos Aires: Gedisa, pp. 23-64.
- VYGOTSKY, L. (1978, 1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo
- VYGOTSKY, L. S. (1982). Obras escogidas (Vol. 2). Madrid: Visor Distribuciones.
- VYGOTSKY, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- VOLOSHINOV, V. N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. (Traducción del inglés por Rosa María Russovich). Buenos Aires: Nueva Visión
- VON STECHER, P. (2017). El lenguaje de la ciencia y de su divulgación en la revista argentina Ciencia e Investigación (1945-1955); *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*; 27; 2; 11-2017; pp. 198-210
- WAINERMAN, C. DI VIRGILIO, M. y CHAMI, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires: Manantial
- WERTSCH, J. (1985, 1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- WERTSCH, J. (1991, 1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- WERTSCH, J. (1998). Un enfoque sociocultural de la acción mental. En Carretero, M. (comp.), *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique.
- WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WERTSCH, J; DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A (eds.). (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- WEST, C. y GARCÍA, A. (1988). Conversational shift world: a study of optical transitions between women and men. *Social Problems*, 35 (5), pp.551-575.

- WEST, C., LAZAR, M. M. y KRAMARAE, C. (2000). El género en el discurso. En T. A. Van Dijk, (Comp.). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, pp.179-212.
- WEST, C. y ZIMMERMAN, D. (1987). Doing gender. En *Gender and society*, 1 (2), pp.125-151.
- WEST, C. y ZIMMERMAN, D. (1999). Haciendo género. En M. Navarro y C. Stimpson (comp) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: FCE
- WETHERELL M. y POTTER, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. Linaza (Eds.) *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor
- ZIMMERMAN, D. H. y WEST, C. (1975). Sex roles, interruptions, and silences in conversation. En B. Thorne y N. Henley (Comps.) *Language and sex: Difference and dominance*. Rowley: Newbury House Book, pp.105-129

## ANEXOS

### ANEXO I: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN – CONTRATO DE MAESTRAS AÑO 1923

*Este es un acuerdo entre la señorita ..... maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela ..... por el cual la señorita ..... acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del ..... de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita ..... la cantidad de (\*75) mensuales.*

*La señorita ..... acuerda:*

- 1.** *No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.*
- 2.** *No andar en compañía de hombres.*
- 3.** *Estar en su casa entre las 8.00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea para atender función escolar.*
- 4.** *No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.*
- 5.** *No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.*
- 6.** *No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.*
- 7.** *No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.*
- 8.** *No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.*
- 9.** *No vestir ropas de colores brillantes.*
- 10.** *No teñirse el pelo.*
- 11.** *Usar al menos dos enaguas.*
- 12.** *No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.*
- 13.** *Mantener limpia el aula:*
  - a) Barrer el suelo al menos una vez al día.*
  - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez a la semana con agua caliente.*
  - c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.*
  - d) Encender fuego a las 7.00, de modo que la habitación esté caliente a las 8.00 cuando lleguen los niños.*
- 14.** *No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.*

## **ANEXO II: MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado/a

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación "Posicionamientos del yo en torno a diversidad sexual en docentes de enseñanza media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires".

La investigadora responsable será la Dra. Amparo Moreno Hernández, Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM, y la persona que estará a cargo de la realización de las entrevistas y del grupo focal será el Sr. Néstor Ricardo Pievi, Doctorando del Programa de Doctorado Interuniversitario de Estudios Interdisciplinarios de Género del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la UAM.

Esta investigación se realiza en el marco de una tesis doctoral y tiene como objetivo conocer los posicionamientos de los docentes en relación con la diversidad sexual en las escuelas de enseñanza media públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por intermedio de este documento se le está solicitando que participe en esta investigación, porque consideramos de gran importancia el aporte del colectivo docente en la comprensión de la problemática planteada.

Son propósitos de esta investigación: explorar la génesis de los posicionamientos de los/as docentes en torno a la diversidad sexual y posibilitar el enriquecimiento del campo de estudio sobre géneros y sexualidades en educación.

Su participación en la presente investigación es voluntaria. La investigación incluirá una entrevista en profundidad a cada participante y su intervención en un grupo focal. Se invitará a participar a 20 docentes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal 10 entre 30 y 40 años, y otras/os 10 entre 40 y 50 años.

La investigación se realizará en dos etapas: una primera para la realización de la entrevista semiestructurada y la segunda para la participación en el grupo focal. La primera demandará 60 minutos y la segunda 90 minutos. Ambas instancias en diferentes días, con una diferencia de una semana por lo menos entre una y otra instancia.

En ambos casos se realizarán preguntas que permitan caracterizar las voces que definen los diferentes posicionamientos de los/as participantes en torno a géneros y sexualidades en educación.

En cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, toda la información que se obtenga será utilizada exclusivamente para la consecución de los objetivos de la tesis de doctoral, garantizándose la más absoluta confidencialidad y anonimato de los datos de los participantes en el estudio.

Ni su nombre ni ningún tipo de información que pueda identificarlo/a aparecerá en los registros del estudio. La información recogida será archivada y registrada mediante codificación de manera tal que los individuos y organizaciones a los que se refiere no puedan ser reconocidos por personas ajenas a la investigación. Asimismo, se garantiza la total confidencialidad puesto que tan solo las

personas que forman parte de la investigación tendrán acceso a los datos, en este caso, la directora y el estudiante de doctorado.

La información que pueda obtenerse a partir de su participación en la presente investigación será de utilidad para comprender las variables que definen los posicionamientos sobre géneros y sexualidades en educación.

Su participación puede ser interrumpirla en cualquier momento sin necesidad de dar ningún tipo de explicación y sin que de ello se derive ningún tipo de consecuencia negativa. Si tiene cualquier duda, puede formularla al entrevistador en este momento o en cualquier otro a través de la siguiente dirección de correo electrónico: [nestorricardo.pievi@estudiante.uam.es](mailto:nestorricardo.pievi@estudiante.uam.es)

Si está de acuerdo en participar, por favor, firme el consentimiento informado que adjuntamos a continuación.

Le agradecemos desde ya su participación y le saludo cordialmente

Investigadora Responsable:  
Amparo Moreno Hernández  
[amparo.moreno@uam.es](mailto:amparo.moreno@uam.es)

---

Firma

Fecha: .....

### ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo ....., acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “Posicionamientos del yo en torno a diversidad sexual en docentes de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, bajo la dirección de la Dra. Amparo Moreno Hernández, profesora titular de la UAM.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación con ello, acepto participar de una entrevista y un grupo focal que se realizarán durante el transcurso del estudio.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio es **voluntaria** y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por el entrevistador y su directora de tesis, y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información será resguardada en dependencias del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid y doy mi consentimiento para la utilización de los datos en congresos y/o publicaciones

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

\_\_\_\_\_  
Nombre Participante

\_\_\_\_\_  
Nombre Investigadora Responsable

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

Fecha: .....

Fecha: .....



### **ANEXO III: GUÍA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

- *¿Dónde desarrollaste tu educación inicial y primaria?*
- *¿Cómo ha sido tu experiencia en el jardín de infantes y en la escuela primaria?*
- *¿Con quienes te vinculabas?*
- *¿Qué juegos desarrollabas?*
- *¿Cuáles han sido tus referentes en esa época? ¿por qué?*
- *¿Qué actividades desarrollabas en la escuela?*
- *¿Con quienes compartías tus actividades dentro y fuera de la escuela?*
- *¿Recuerdas algún maestro/a, compañero/a con una preferencia sexual no heterosexual? ¿qué características recordás?*
- *¿Dónde realizaste tu escolaridad secundaria?*
- *¿Cómo ha sido tu experiencia en la escuela secundaria?*
- *¿Cuáles han sido tus referentes durante esa época? ¿por qué?*
- *¿Qué actividades deportivas desarrollabas en la escuela secundaria?*
- *¿Eran electivas? ¿con quienes compartías esas actividades? ¿eran mixtas?*
- *¿tuviste novio/a en la escuela secundaria?*
- *¿Recordás algún/a profesor/a, compañera/o con una preferencia sexual no heterosexual? ¿Podrías describirla/o?*
- *¿Recordás alguna situación relacionada con educación sexual en la escuela secundaria?*
- *¿Con quién consultabas tus dudas, tus curiosidades respecto de la sexualidad?*
- *¿Había violencia por diferencias de géneros? ¿y por las preferencias sexuales? ¿qué hacía la escuela al respecto?*
- *¿Qué tipo de vestimenta usaban para asistir a la escuela? ¿por qué?*
- *¿Realizabas otras actividades fuera de la escuela? ¿cuales? ¿dónde? ¿las elegías vos?*

- *¿En qué establecimientos de enseñanza media te desempeñas como profesor/a? ¿Desarrollás tu profesión en otros niveles de enseñanza? ¿cuáles y dónde?*
- *¿Por qué decidiste ser profesor/a?*
- *¿Por qué la elección de tu campo disciplinar? (matemática, biología, etc.)*
- *¿Cómo te describirías profesionalmente?*
- *¿Quiénes han sido tus referentes como docentes, autoras/es, pedagogas/os, etc.?*
- *¿Qué características personales crees que han facilitado tu desarrollo en la docencia?*
- *¿Cómo has conjugado tu vida personal y profesional?*
- *¿Cuáles han sido los hechos que han marcado tu vida profesional?*
- *¿Cómo ha influido tu condición de (mujer/varón) para acceder a tus puestos como docente?*
- *¿Recordás situaciones que te han llevado a abordar el tema de la diversidad sexo-genérica en clase? ¿qué temas relacionados con la diversidad sexo-genérica debiste abordar en esas situaciones?*
- *¿Qué vestimenta usan los adolescentes en la escuela donde te desempeñas? ¿qué opinás al respecto?*
- *¿Qué actividades realizás fuera de tu actividad profesional?*
- *¿Pertenece a algún grupo, etc.? ¿crees que tu condición de hombre/mujer te ha dado posibilidades para desarrollarte en ese grupo? ¿cuales?*

## ANEXO IV

### TABLAS RELACIONES DE VOCES POR PARTICIPANTE

| EAC: TABLA RELACIONES DE VOCES |                                                                                                                            |                                                                                                                   |                                                                                             |                                                                                                                               |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONTEXTOS                      | VOCES DSG                                                                                                                  | VOCES FORMACIÓN                                                                                                   | OTROS REFERENCIALES                                                                         | MARCAS SIGNIFICATIVAS                                                                                                         |
| <b>ED..INICIAL</b>             | -----                                                                                                                      | -----                                                                                                             | -----                                                                                       | -----                                                                                                                         |
| <b>ED. PRIMARIA</b>            | MIXTO (genero)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta)                                                                                | -----                                                                                                             | -----                                                                                       | HOMOGENEIDAD                                                                                                                  |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>          | HETEROGENEO<br>(vestimenta)<br>MIXTO (genero)<br>BIOLOGICISTA<br>(sexualidad)                                              | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>CUMPLIR CON<br>PAUTAS<br>(pedagógico y<br>disciplinar)<br>FORMARSE<br>(cognitivo) | PROF. DE ED.<br>FISICA (CONTRA<br>FIGURA)<br>PROF. DE<br>HISTORIA<br>PROF. DE<br>MATEMÁTICA | RECHAZO<br>ARBITRARIEDAD<br>DOCENTE<br>INTERESES VIDA AL<br>AIRE LIBRE<br>INTERESES<br>CONOCIMIENTO<br>RECHAZO ACT.<br>FÍSICA |
| <b>ED. SUPERIOR</b>            | MIXTO (genero)<br>SILENCIAMIENTO<br>(sexualidad)<br>FEMINIZACIÓN<br>(roles)<br>DIVERSIDAD<br>VINCULAR                      | FORMARSE<br>(cognitivo)                                                                                           | -----                                                                                       | INTERES POR EL<br>CONOCIMIENTO<br><br>FORMACIÓN<br>DOCENTE CON<br>PREDOMINANCIA<br>FEMENINA                                   |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>           | MIXTO (género)                                                                                                             | FORMARSE (cog)<br>COMPARTIR                                                                                       | PROF. DE<br>MATEMATICA                                                                      | FORMACION Y<br>AFECTIVIDAD                                                                                                    |
| <b>GRUPOS PARES</b>            | MIXTO (género)                                                                                                             | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                                      | AMIGAS Y<br>AMIGOS                                                                          | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACIÓN                                                                                          |
| <b>MOV.SOCIALES</b>            | -----                                                                                                                      | -----                                                                                                             | -----                                                                                       | S/PARTICIPACION                                                                                                               |
| <b>FAMILIAR</b>                | MAYORÍA<br>FEMENINA<br>DIVERSIDAD EN<br>LOS ROLES<br>RESPECTO POR LA<br>IGUALDAD EN<br>GÉNEROS                             | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>INNOVAR-<br>ATREVERSE<br>(pautas sociales)                                        | HERMANAS<br>MADRE<br>PADRE (CONTRA<br>FIGURA)                                               | RESPECTO POR LA<br>CONDICIÓN DE LA<br>MUJER<br><br>IGUALDAD DE<br>GENERO                                                      |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>      | DESCONOC.<br>FORMACIÓN<br>DUDAS<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES | CENTRADA EN LA<br>DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCION<br>CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO<br>A ESTUDIANTES                | ESTUDIANTES<br>PARES                                                                        | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>CULPAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en<br>DSG                            |

| CC: TABLA RELACIONES DE VOCES |                                                                                                                |                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                             |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONTEXTOS                     | VOCES DSG                                                                                                      | VOCES FORMACIÓN                                                                                                                                                    | OTROS REFERENCIALES                                                                                                                            | MARCAS SIFINIFICATIVAS                                                                                                                                      |
| ED..INICIAL                   | -----                                                                                                          | -----                                                                                                                                                              | -----                                                                                                                                          | -----                                                                                                                                                       |
| ED. PRIMARIA                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO (ves)                                                                              | -----                                                                                                                                                              | -----                                                                                                                                          | HOMOGENIEDAD                                                                                                                                                |
| ED. SECUNDARIA                | HOMOGENEO (vestimenta)<br>MIXTO (género) (mayormente femenino)<br>AFECTIVO (orientación sexual-amistad)        | ENCUENTRO Y CREATIVIDAD (socioafectivo)<br>CUMPLIR CON PAUTAS ERICTAS (pedagógico y disciplinar)<br>FORMARSE y EXPERIENCIA (cognitivo)<br>AFECTIVIDAD vs ACADÉMICO | PROF. DE FRANCÉS (acceso a AF)<br>PROF. BIOLOGIA (experiencia y experticia)<br>PROF. DE HISTORIA<br>PROF. DE MÚSICA (coro)<br>RECTOR DE LA ENS | RIGUROSIDAD<br>DISCIPLINAR<br>INTERESES POR LAS EXPERIENCIAS Y LA CREATIVIDAD<br>INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>DISCIPLINAMIENT. AMISTAD, AFECTIVIDAD Y DSG |
| ED. SUPERIOR                  | MIXTO (género)<br>DIVERSO EN GÉNEROS Y SEXUALIDADES                                                            | FORMARSE (cognitivo)<br>CREATIVIDAD POR EL ARTE (conservatorio)<br>RELIGIOSIDAD (Seminario sac)                                                                    | DIRECTOR CONSERVAT.<br><br>DIRECTOR DEL SEMINARIO                                                                                              | INTERÉS POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACIÓN DOCENTE<br>FORMACIÓN X ARTE<br>FORM. RELIGIOSA.                                                                    |
| ED. NO-FORMAL                 | MIXTO (género)                                                                                                 | FORMARSE y EXPERIENCIA (sociocognitivo)<br>COMPARTIR (socioafectivo)<br>CREAR (arte, música)                                                                       | Alianza Francesa<br><br>Iglesia<br><br>Rugby<br><br>Conservatorio                                                                              | FORMACION<br>AFECTIVIDAD<br>CREATIVIDAD<br>EXPERIENCIA                                                                                                      |
| GRUPOS PARES                  | MIXTO (género)                                                                                                 | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                                                                                          | AMIGAS Y AMIGOS                                                                                                                                | ALTERIDAD                                                                                                                                                   |
| MOV.SOCIALES                  | MIXTO (género)                                                                                                 | FORMACIÓN CATOLICA                                                                                                                                                 | Catequesis                                                                                                                                     | FORMACIÓN RELIGIOSA                                                                                                                                         |
| FAMILIAR                      | -----                                                                                                          | -----                                                                                                                                                              | ABUELO                                                                                                                                         | PRESTIGIO/CONOC                                                                                                                                             |
| PROFESIONAL ACTUAL            | DESCONOC.<br>FORMACIÓN DUDAS<br>DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES | CENTRADA EN LA DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCIÓN CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES                                                                          | ESTUDIANTES PARES                                                                                                                              | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>CULPAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG                                                                |

| <b>CE: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                                |                                                                       |                                                    |                                                                                           |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                               | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                         | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                              |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | -----                                                                                                                          | -----                                                                 | -----                                              | -----                                                                                     |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género población)<br>HOMOGENEO (vestimenta)<br>MASCULINIDAD<br>HEGEMÓNICA (poder entre varones)                         | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>FORMARSE (cognitivo) | MAESTROS DE 6to y 6mo                              | PROFESIONAL<br>SOLIDEZ<br>SEGURIDAD<br>PERSONALIDAD<br>CONVINCENTE                        |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO (vestimenta)<br>MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO<br>DISCRIMINACIÓN                                                   | FORMACIÓN y RIGUROSIDAD (Cognitivo)<br>DISCIPLINAM. (conducta)        | PROF. BIOLOGÍA<br>PROF. QUÍMICA<br>PROF. GEOGRAFÍA | RIGUROSIDAD<br>DISCIPLINAR<br>INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>DISCIPLINAM.<br>HOMOGENEIDAD |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                                 | FORMACION (cognitivo)                                                 | -----                                              | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACIÓN<br>DOCENTE                                       |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTOS (géneros)                                                                                                               | ARTISTICA                                                             | -----                                              | DIVERSIDAD<br>ARTE                                                                        |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTOS (género)                                                                                                                | RESPECTO                                                              | -----                                              | DIVERSIDAD<br>RESPECTO                                                                    |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                                                          | -----                                                                 | -----                                              | SIN PARTICIPAC                                                                            |
| <b>FAMILIAR</b>                      | SIN REFERENCIAS                                                                                                                | HORFANDAD                                                             |                                                    | HORFANDAD                                                                                 |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>DIVERSIDAD DE PUNTOS DE VISTA<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES<br>ATENCIÓN A LA VIOLENCIA | CENTRADA EN LA DISCIPLINA Y LA CONDUCTA                               | ESTUDIANTES PARES                                  | RESPONSABILID.<br>RIGUROSIDAD<br>AUTORIDAD<br>DIVERSIDAD                                  |

| JE: TABLA RELACIONES DE VOCES |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                     |                                                                        |                                                                                 |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| CONTEXTOS                     | VOCES DSG                                                                                                                                                     | VOCES FORMACIÓN                                                                                                                     | OTROS REFERENCIALES                                                    | MARCAS SIGNIFICATIVAS                                                           |
| <b>ED..INICIAL</b>            | MIXTA (género)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta)                                                                                                                   | PRIVADA<br>(confesional)<br>PRIVADA<br>(liceo francés)                                                                              | -----                                                                  | HOMOGENEIDAD                                                                    |
| <b>ED. PRIMARIA</b>           | MIXTO (género)<br>HETEROGENEO<br>(vestimenta en LF)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta EP)<br>SEPARACIÓN<br>(actividad física)<br>SILENCIAMIENTO<br>(explicitar DSG) | HOMOGENEAS<br>(formativo)<br>EXCLUYENTE                                                                                             | -----                                                                  | HOMOGENEIDAD<br>SILENCIAMIENTO<br>DIFERENCIACIÓN<br>GÉNEROS (masc-<br>femenino) |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>         | HETEROGENEA<br>(vestimenta)<br>MIXTO (género)                                                                                                                 | RIGIDEZ<br>CUMPLIR CON<br>PAUTAS<br>(pedagógico y<br>disciplinar)<br>ACADEMICISTA<br>ENCICLOPEDI<br>DISTANCIAMIENT.<br>DOCENTE-EST. | -----                                                                  | RIGIDEZ<br>DISCIPLINAMIENT.<br>DISTANCIAMIENT                                   |
| <b>ED. SUPERIOR</b>           | MIXTO (género)<br>DIVERSO EN<br>GÉNEROS Y<br>SEXUALIDADES                                                                                                     | FORMARSE<br>(cognitivo)<br>CREATIVIDAD<br>POR EL ARTE<br>(conservatorio)                                                            | -----                                                                  | INTERÉS POR EL<br>CONOCIMIENTO<br>FORMACIÓN<br>DOCENTE<br>FORMACIÓN X<br>ARTE   |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>          | MIXTO (género)                                                                                                                                                | FORMARSE y<br>EXPERIENCIA<br>(sociocognitivo)<br>COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>CREAR (música)                                     | Profesor de<br>canto<br>Profesor de<br>flauta<br><br>Francés (idiomas) | FORMACIÓN<br>AFECTIVIDAD<br>CREATIVIDAD<br>EXPERIENCIA<br>DESEO                 |
| <b>GRUPOS PARES</b>           | MIXTO (género)                                                                                                                                                | COMPARTIR<br>(socioafectivo (                                                                                                       | AMIGAS Y<br>AMIGOS                                                     | ALTERIDAD                                                                       |
| <b>MOV.SOCIALES</b>           | -----                                                                                                                                                         | -----                                                                                                                               | -----                                                                  | SIN PARTICIPAC.                                                                 |
| <b>FAMILIAR</b>               |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                     | MADRE                                                                  | ACOMPañAR                                                                       |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>     | DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES                                                                       | CONSTRUCCION<br>CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO<br>A ESTUDIANTES                                                                      | ESTUDIANTES<br>PARES                                                   | DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en<br>DSG     |

| CL: TABLA RELACIONES DE VOCES |                                                                                                                           |                                                                                                      |                                     |                                                                              |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| CONTEXTOS                     | VOCES DSG                                                                                                                 | VOCES FORMACIÓN                                                                                      | OTROS REFERENCIALES                 | MARCAS SIGNIFICATIVAS                                                        |
| ED..INICIAL                   | -----                                                                                                                     | -----                                                                                                | -----                               | -----                                                                        |
| <b>ED. PRIMARIA</b>           | MIXTO (género- primeros años)<br>UNICIDAD (género) (últimos años)<br>HOMOGENEO (vestimenta)                               | DEPORTE                                                                                              | -----                               | SIMPLICIDAD<br>BARRIO<br><br>CAMBIOS<br><br>COMPLEJIDAD                      |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>         | HOMOGENEO (vestimenta)<br>UNICIDAD (genero)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)<br>MIXTO (género últimos años)<br>HETERONORMA    | COMPARTIR (socioafectivo)<br>CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>DESINTERÉS (cognitivo) | -----                               | ACTIVIDAD DEPORTIVA<br><br><br>HETERONORM.                                   |
| <b>ED. SUPERIOR</b>           | MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO (sexualidad)<br>FEMINIZACIÓN (roles)<br>DIVERS. VINCUL                                   | FORMARSE<br>DEPORTE                                                                                  | PROF. VOLLEY<br>PROF.GIMNAS RITMICA | INTERES POR EL SABER HACER<br><br>FORMACIÓN DOCENTE FEMENINA                 |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>          | MIXTO (género)<br><br>LIBERTAD SEXUAL (heteronorm)                                                                        | FORMACIÓN DEPORTIVA<br>SOCIOAFECTIVO<br>COLABORATIVO                                                 | -----                               | AFECTIVIDAD<br>SOCIALIZACIÓN<br>LIBERTADSEXUAL<br>DEPORTE<br>VIDA AIRE LIBRE |
| <b>GRUPOS PARES</b>           | MIXTO (género)                                                                                                            | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                            | AMIGAS Y AMIGOS                     | LIBERTAD ALTERIDAD                                                           |
| <b>MOV.SOCIALES</b>           | -----                                                                                                                     | -----                                                                                                | -----                               | SIN PARTICIPAC                                                               |
| <b>FAMILIAR</b>               | HETERONORMA<br>SILENCIAMIENTO                                                                                             | DEPORTES<br>ACT. SINDICAL                                                                            | PADRE                               | HETERONORMA<br>VALORES HEGEM                                                 |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>     | DESCONOC.<br>FORMACION<br>DUDAS, MIEDOS<br>DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES | CONSTRUCCIÓN CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES<br><br>ESPACIOS DE EXPRESIÓN                | ESTUDIANTES PARES                   | DESCONOC.<br>DUDAS<br>MIEDOS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG  |

| CR: TABLA RELACIONES DE VOCES |                                                                                                                                                              |                                                                                          |                                                               |                                                                                                                        |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONTEXTOS                     | VOCES DSG                                                                                                                                                    | VOCES FORMACIÓN                                                                          | OTROS REFERENCIALES                                           | MARCAS SIGNIFICATIVAS                                                                                                  |
| <b>ED..INICIAL</b>            | -----                                                                                                                                                        | FAMILIAR                                                                                 | -----                                                         | -----                                                                                                                  |
| <b>ED. PRIMARIA</b>           | MIXTO (género)<br>HOMOGÉNEO (vestimenta)<br>FEMENINO (docencia)<br>HETEROGÉNEO (conformación parejas aula)<br>LUDICO HEGEM. (distribución de roles en juego) | BARRIAL (sociabilidad)<br>VÍNCULO ESCUELA-FAMILIA-AMIGOS                                 | MAESTRAS<br>COMPAÑEROS<br>AMIGOS                              | AMISTAD<br>SOCIABILIDAD<br>BARRIAL<br>RELACIÓN ESCUELA-SOCIEDAD<br>DISTRIBUCIÓN<br>ROLES DE GÉNERO                     |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>         | SEXISTA (vestimenta)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)<br>PRIVADA (silenciamiento)<br>PÚBLICA (apertura)<br>BULLYING (adolescentes)             | COMPARTIR (socioafectivo)<br><br>CUMPLIR CON PAUTAS ESTRUCTAS (pedagógico y disciplinar) | Prof. EDUCACION FISICA (ampliaba la enseñanza otros espacios) | RECHAZO AL AUTORITARISMO<br><br>INTERESES POR ACTIVIDAD FISICA<br><br>LIBERTAD ENS.PUNBLICA<br>RESTRICCION ENS PRIVADA |
| <b>ED. SUPERIOR</b>           | MIXTO (género)<br>AMPLITUD<br>DIVERSIDAD<br>VINCULAR<br>DIVERSIDAD SEXUAL                                                                                    | COMPARTIR-ENCUENTRO CON ALTER (socioafectivo)                                            | -----                                                         | COMPARTIR<br>SOLIDARIDAD<br>LIBERTAD<br>RESPETO<br>ACTIVIDAD FISICA                                                    |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>          | MASCULINO (género)                                                                                                                                           | FORMARSE (actividad física)<br>COMPARTIR (socioafectivo)<br>COMPETENCIA                  | FOOTBALL                                                      | ACTIVIDAD FÍSICA<br>COMPETENCIA<br>PERSISTENCIA                                                                        |
| <b>GRUPOS PARES</b>           | MIXTO (género)                                                                                                                                               | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                | AMIGAS Y AMIGOS<br>AMIGOS GAY                                 | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACIÓN                                                                                   |
| <b>MOV.SOCIALES</b>           | -----                                                                                                                                                        | -----                                                                                    | -----                                                         | SIN PARTICIPAC                                                                                                         |
| <b>FAMILIAR</b>               | DISTRIBUCION DE ROLES<br>RESPETO<br>DIVERSIDAD                                                                                                               | COMPARTIR (socioafectivo)<br>FORMACIÓN (act. domest)                                     | HERMANOS<br>HERMANA<br>MADRE<br>PADRE                         | RESPETO MUJER<br>DISTRIBUCIÓN<br>ROLES DE GÉNERO                                                                       |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>     | DESCONOC.<br>DUDAS<br>SOLIDARIDAD ENTRE PARES<br>DIV. ESTUDIANT                                                                                              | CONSTRUCCIÓN CON PARES<br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES<br>SER UNO MISMO                    | ESTUDIANTES<br>PARES                                          | DESCONOC<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA FORMACIÓN                                                |



| <b>CMF: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                                     |                                                                                                    |                                                |                                                                                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                      | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                                    | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                             | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                     | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                                        |
| <b>ED..INICIAL</b>                    | -----                                                                                                                               | -----                                                                                              | -----                                          | -----                                                                                               |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                   | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta)<br>SEPARACIÓN<br>(actividades según el género)                                          | DIVERSIDAD<br>(socio-econom)<br>IGUALDAD<br>(acceso conoc)                                         | MAESTRA DE<br>PRIMER GRADO                     | MOTIVAR<br>APRENDIZAJES<br>COMPARTIR<br>CLASES SOCIALES<br>SEPARACIÓN<br>ACTIVIDADES                |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                 | HOMOGENEO<br>(vestimenta)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA<br>(sexualidad)<br>SILENCIAMIENTO<br>DOCENTE<br>BULLYING<br>ESTUDIANTES | CUMPLIR CON<br>PAUTAS<br>(pedagógico y disciplinar)<br>AUTORITARISM<br>RIGUROSIDAD<br>DISCIPLINAM. | -----                                          | ARBITRARIEDAD<br>DOCENTE<br>AUTORITARISMO<br>COMPLICIDAD<br>BULLYING<br>BIOLOGICISMO<br>RIGUROSIDAD |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                   | MIXTO (genero)<br>BIOLOGICISMO<br>GENITALIDAD<br>SILENCIAMIENTO                                                                     | DIFICULTADES<br>FORMACIÓN<br>(cognitivo-<br>vincular)                                              | -----                                          | FORMACION<br>INSUFICIENTE<br>GENITALIDAD<br>SILENCIAMIENTO                                          |
| <b>ED. NO-FORM</b>                    | -----                                                                                                                               | -----                                                                                              | -----                                          | -----                                                                                               |
| <b>GRUPOS PARES</b>                   | MIXTO (género)                                                                                                                      | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                       | AMIGAS Y<br>AMIGOS                             | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACIÓN                                                                |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                   | -----                                                                                                                               | -----                                                                                              | -----                                          | SIN PARTICIPAC                                                                                      |
| <b>FAMILIAR</b>                       | RESPECTO<br>SILENCIAMIENTO<br>NO<br>DISCRIMINACION                                                                                  | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>DIALOGAR (hijas)                                                   | MADRE<br>PADRE<br>ESPOSO<br>EX-ESPOSO<br>HIJAS | RESPECTO POR LA<br>DIVERSIDAD<br>NO EXPLICITADO<br>EMPATIA                                          |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>             | ADECUACIÓN<br>DUDAS<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES<br>ACENTO EN<br>BIOLOGÍA Y<br>PSICOLOGÍA           | CENTRADA EN LA<br>DISCIPLINA<br><br>ACERCAMIENTO<br>A ESTUDIANTES<br><br>NUEVOS<br>DESAÍOS         | ESTUDIANTES<br><br>PARES                       | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN<br>DIVERGENCIA       |

| <b>ES: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                   |                                                                                                       |                                                                      |                                                                                    |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                  | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                                | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                                           | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                       |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | -----                                                                                                             | -----                                                                                                 | -----                                                                | SIN INTERES                                                                        |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta)                                                                       | RELIGIOSA<br>(católica)<br>CUMPLIR CON PAUTAS<br>(pedagógico y disciplinar)                           | MAESTRA DE 1ER GRADO<br>MAESTRA DE 6to GRADO<br>MAESTRA DE 7mo GRADO | DISCIPLINAMIENTO<br>HOMOGENEIDAD<br>NORMATIVIDAD                                   |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | MIXTO (género)<br>ED. FISICA<br>(act. mixta)<br>DIFERENCIADA<br>(vestimenta uniformes s/géneros}                  | RELIGIOSA<br>(católica)<br>CUMPLIR CON PAUTAS<br>(pedagógico y disciplinar)<br>METODOLOGÍA DE ESTUDIO | BASQUET<br><br>PROF. DE HISTORIA                                     | INTERES POR LA ACT.FISICA<br><br>ACTIVIDAD MIXTA                                   |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO<br>(sexualidad)                                                                  | RIGUROSIDAD<br>ENTRENAMIENTO                                                                          | -----                                                                | INTERES POR LA ACT.FISICA<br><br>ACTIVIDAD MIXTA                                   |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO (género)                                                                                                    | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                          | BASQUET                                                              | FORMACIÓN Y AFECTIVIDAD                                                            |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                    | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                          | AMIGAS Y AMIGOS                                                      | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACIÓN                                               |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                                             | -----                                                                                                 | -----                                                                | S/ PARTICIPACION                                                                   |
| <b>FAMILIAR</b>                      | ORIENTACIÓN SEXUAL (amigas lesbianas)<br>CENTRADA EN LOS OTROS                                                    | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                          | MADRE<br>PADRE<br>BASQUET                                            | RESPECTO POR LA CONDICIÓN DE LA MUJER                                              |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DESCONOC.<br>FORMACIÓN<br>DUDAS<br>DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES | CENTRADA EN LA DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCIÓN CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES             | ESTUDIANTES<br>PARES                                                 | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG |

| <b>EMF: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                                 |                                                                                           |                                                                |                                                                                                            |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                      | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                                | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                    | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                                     | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                                               |
| <b>ED..INICIAL</b>                    | -----                                                                                                                           | -----                                                                                     | -----                                                          | -----                                                                                                      |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                   | SEPARACIÓN (géneros y formación en sexualidad)<br>HOMOGENEO (uniforme-vest)<br>DISTINCIÓN (géneros)                             |                                                                                           | DON ORIONE (ayuda solidaria)                                   | SEPARACION GENEROS<br><br>ORDEN BINARIO<br><br>TRADICION                                                   |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                 | SEPARACIÓN (géneros y formación en sexualidad)<br>HOMOGENEO (uniforme-vest)<br>DISTINCIÓN (géneros)<br>MEDICALIZAC (sexualidad) | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>FORMARSE (cognitivo)                     | PROF. DE MATEMÁTICA                                            | RECHAZO A LA ARBITRARIEDAD DOCENTE<br>INTERESES POR EL CONOCIMIENTO<br>RECHAZO POR LA ACTIVIDAD FÍSICA     |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                   | MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO (sexualidad)<br>FEMINIZACION (roles)<br>DIVERSIDAD<br>VINCULAR                                 | FORMARSE (cognitivo)                                                                      | -----                                                          | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br><br>FORMACIÓN DOCENTE CON PREDOMINANCIA FEMENINA                            |
| <b>ED. NO-FORM</b>                    | -----                                                                                                                           | -----                                                                                     | -----                                                          | -----                                                                                                      |
| <b>GRUPOS PARES</b>                   | MIXTO (género)                                                                                                                  | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                 | AMIGAS Y AMIGOS                                                | ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                                   |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                   | -----                                                                                                                           | -----                                                                                     | -----                                                          | S /PARTICIPACION                                                                                           |
| <b>FAMILIAR</b>                       | MASCULINIDAD                                                                                                                    | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                 | MADRE (abierto con varones)<br>PADRE (tradicional)<br>HERMANOS | MASCULINIDAD HEGEMONICA                                                                                    |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>             | DESCONOC.<br>FORMACIÓN<br>DUDAS<br>DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES               | CENTRADA EN LA DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCIÓN CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES | ESTUDIANTES PARES                                              | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>CULPAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG<br>EXACERBADO |

| <b>EC: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                            |                                                                                                                                    |                                                                           |                                                                                                                               |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                           | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                                                             | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                                                | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                                                                  |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                                                                             | CERCANÍA<br>ESPACIO LIBRE                                                                                                          | PARES                                                                     | LIBERTAD<br>DISFRUTE                                                                                                          |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | SOLO MUJERES<br>UNIFORME<br>(vestimenta)                                                                                   | -----                                                                                                                              | -----                                                                     | HOMODENEIDAD                                                                                                                  |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | SOLO MUJERES<br>SILENCIAMIENTO<br>(sexualidad)<br>EXPERIENCIA<br>EDAD                                                      | CONOCIMIENT<br>CONSTRUCCIÓN<br>AUTORIDAD<br>DIDACTICA<br>VINCULO                                                                   | Prof. Matemát.<br>Prof. Historia<br>Prof. Geografía<br>Compañera<br>mayor | CONOCIMIENTO<br>AUTORIDAD<br>SILENCIAMIENT<br>EXPERIENCIA                                                                     |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTA (géneros)<br>NO VISIBILIZA DSG                                                                                       | VARIADA<br>DIFERENTES<br>DISCIPLINAS                                                                                               | AMIGAS                                                                    | EXPERIENCIA<br>PRACTICA<br>SILENCIAMIENTO                                                                                     |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO (género)                                                                                                             | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>NATAACION<br>(club vecinal)                                                                        | -----                                                                     | AFECTIVIDAD<br>CERCANÍA<br>VIDA PUEBLO                                                                                        |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)<br>DSG COMO<br>EXISTENTE PERO<br>NO VISIBLE                                                                 | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                                                       | AMIGAS Y<br>AMIGOS                                                        | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACIÓN                                                                                          |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                             | GRUPOS DE<br>JOVENES (Rotary<br>Club, Iglesia (                                                                                    | PARES                                                                     | AYUDA SOLIDARIA<br>FESTIVIDADES<br>SOCIALES                                                                                   |
| <b>FAMILIAR</b>                      | MAYORIA<br>FEMENINA<br>ROLES BINARIOS<br>RESPECTO<br>SILENCIAMIENTO<br>EN SEXUALIDAD                                       | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>INNOVAR-<br>ATREVERSE<br>RESPECTO                                                                  | HERMANAS<br>MADRE<br>PADRE                                                | RESPECTO POR LA<br>CONDICIÓN DE LA<br>MUJER<br>ROL BINARIO<br>(madre-padre)<br>TRANSFORMAC<br>CAMBIO<br>(hermanas)            |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DESCONOC.<br>FORMACIÓN<br>DUDAS<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>SOLIDARIDAD<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES | CENTRADA EN LA<br>DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCIÓN<br>CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO<br>A ESTUDIANTES<br><br>EXPRESIÓN<br>ESTUDIANTES | ESTUDIANTES<br>PARES                                                      | VISIBILIZACIÓN<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en<br>DSG<br>AYUDA |

| <b>J1: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                                   |                                                                                                 |                                                                     |                                                                                                |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                                  | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                          | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                                          | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                                   |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO                                                                                                                             | DIVERSIÓN<br>LIBERTAD                                                                           | -----                                                               | HETEROGÉNEO<br>LUDICO<br>LIBRE                                                                 |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>CATÓLICO (curas)<br><br>MIXTO (género)<br>HOMOGENEO (vestimenta)<br>PUBLICO                                     | LIMITACIÓN<br><br>DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIOAFECTIVO                                          | RECTOR                                                              | LIMITACIÓN<br>EXPERIENCIA<br>TRAUMATICA<br><br>LIBERTAD<br>COMODIDAD<br>EXPRESIÓN<br>RESPECTO  |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | MASCULINA (solo varones)<br><br>HETEROGÉNEO (vestimenta)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)                           | EDUCACIÓN TECNICA<br><br>EDUCACIÓN HUMANISTICA<br>CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar) | PROF. DE HISTORIA (contra figura)<br>LITERATURA: Esteban Echeverría | INTERESES POR LAS HUMANIDADES<br>INTERESES POR EL DESCUBRIM<br>INTERES POR ACTIVIDAD DEPORTIVA |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO (sexualidad)<br>DIVERSIDAD<br>VINCULAR                                                           | FORMARSE (cognitivo)<br>COMPROMISO<br>PREPARACIÓN<br>FORMACIÓN<br>DOCENTE                       | PROF. HISTORIA<br>AUTORES: Roger Chartier<br>Halperin Donghi        | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br><br>FORMACIÓN<br>DOCENTE                                        |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO (género)                                                                                                                    | DEPORTES<br>ACTIVIDADES-EXTRAS (ajedrez)<br>COMPETENCIA                                         | CLUB                                                                | VIDA DEPORTIVA<br>COMPETENCIA                                                                  |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                                    | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                       | -----                                                               | COMPARTIR                                                                                      |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                                                             | -----                                                                                           | -----                                                               | S/PARTICIPACION                                                                                |
| <b>FAMILIAR</b>                      | ROLES BINARIOS<br>HETERONORM.                                                                                                     | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                       | MADRE                                                               | RESPECTO                                                                                       |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | FORMACIÓN<br>LEGAL<br>DESCONOCIM<br>BIOLOGIA<br>DIVERSIDAD<br>CULTURAL<br>SOLIDARIDAD<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES | CENTRADA EN LA DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCION CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES       | ESTUDIANTES<br>PARES<br>PSICOLOGA<br>DIRECTORA (compañera)          | DESCONOC.<br>DUDAS<br>RESPONSABILID.<br>CO-CONSTRUCCIÓN<br>PSICOLOGÍA<br>BIOLIGIA<br>DERECHOS  |

| <b>JP: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                            |                                                                                          |                               |                                                                                      |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                           | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                   | <b>OTROS REFERENCIALES</b>    | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                         |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                             | LUDICO<br>CREATIVIDAD                                                                    | -----                         | LUDICO<br>CREATIVIDAD<br>ALTERIDAD                                                   |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | HOMOGENEO (vestimenta unif.)<br>FEMENINO (solo mujeres)                    | DIFERENCIAC<br>CLASES<br>SOCIALES<br>TRADICIONAL<br>CATEGORIZ<br>RELIGION                | -----                         | DIFERENCIACIÓN<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO<br>DISCRIMINAC                 |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO (vestimenta unif.)<br>FEMENINO (solo mujeres)                    | CUMPLIR CON<br>PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>AUTORITARISM<br>RELIGIÓN<br>BULLYING | -----                         | AUTORITARISM<br>DIFERENCIAC<br>SOCIAL<br>BULLYING<br>CATEGORIZACIÓN                  |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)<br>HETERONORMAT<br>SEXISTA<br>DIFERENC.ROLES                | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR<br><br>DIDÁCTICA                                                | Prof. DIDÁCTICA<br>MATEMATIXA | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR<br><br>APRENDIZAJE                                          |
| <b>ED.NO-FORM</b>                    | -----                                                                      | -----                                                                                    | -----                         | -----                                                                                |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                             | -----                                                                                    | -----                         | VINCULAR                                                                             |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                      | -----                                                                                    | -----                         | -----                                                                                |
| <b>FAMILIAR</b>                      | RESPECTO<br>DIFERENCIAS                                                    | COMPARTIR (socioafectivo)<br>AFECTO<br>RESPECTO                                          | MADRE<br>PADRE                | COMPARTIR<br>AFECTO<br>RESPECTO                                                      |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | NUEVAS<br>CONFIGURACIÓN<br>DISCRIMINACIÓN<br>MAQUILLAJE<br>FALTA<br>DEBATE | INTERCAMBIO<br>FORMACIÓN<br>GRUPOS<br>SOCIALES<br>COMPROMISO                             | ESTUDIANTES<br><br>PARES      | AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD<br>FORMACIÓN<br>RESOLUCION DE<br>SITUACIONES<br>COMPROMISO |

| <b>JM: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                   |                                                                                                                                 |                                                                 |                                                                                                      |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                  | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                                                          | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                                      | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                                         |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                                                                    | RELIGIOSA                                                                                                                       | -----                                                           | CERCANÍA                                                                                             |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta)                                                                       | RELIGIOSA                                                                                                                       | PROF. quinto grado                                              | ACOMPAÑAM.                                                                                           |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HETEROGENEO<br>(vestimenta)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA<br>(sexualidad)<br>SILENCIAMIENTO                   | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>CUMPLIR CON<br>PAUTAS<br>(pedagógico y<br>disciplinar)<br>FORMARSE<br>(cognitivo)<br>MODELO ONU | PROF. DE<br>MATEMÁTICA<br><br>PROF. DE<br>HISTORIA<br>(rectora) | INTERESES<br>CONOCIMIENTO<br>RIGUROSIDAD<br>ACOMPAÑAMEN<br>SILENCIAMIENTO<br>DISCIPLINAMIENTO        |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO<br>(sexualidad)<br>DIVERSIDAD<br>VINCULAR y DSG                                  | FORMARSE<br>(cognitivo)<br>DISCIPLINAR                                                                                          | -----                                                           | INTERÉS POR EL<br>CONOCIMIENTO<br>DESORIENTAC<br>FORMACIÓN<br>DOCENTE                                |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO (género)                                                                                                    | FORMACIÓN<br>FOTOGRAFÍA                                                                                                         | -----                                                           | FORMACIÓN y<br>ARTE                                                                                  |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                    | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                                                                    | AMIGAS Y<br>AMIGOS                                              | ALTERIDAD<br>VINCULACIÓN                                                                             |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                                             | -----                                                                                                                           | -----                                                           | S/ PARTICIPACION                                                                                     |
| <b>FAMILIAR</b>                      | DIVERSIDAD<br>ROLES<br>ACEPTACIÓN<br>ORIENTAC SEX.<br>DSG FAMILIAR                                                | COMPARTIR<br>(socioafectivo)<br>RESPECTO                                                                                        | MADRE<br>PADRE<br>TIO                                           | RESPECTO<br>ACEPTACIÓN DE LA<br>DSG                                                                  |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br><br>SOLIDARIDAD<br>ENTRE PARES<br>(en gral femenino)<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES | CENTRADA EN LA<br>DISCIPLINA<br><br>CONSTRUCCION<br>CON PARES<br><br>ACERCAMIENTO<br>A ESTUDIANTES                              | ESTUDIANTES<br>PARES                                            | ACERCAMIENTO<br>CONSTRUCCIÓN<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>PRESENCIA<br>FEMENINA |

| <b>CP: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                              |                                                                                              |                                 |                                                                         |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                             | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                       | <b>OTROS REFERENCIALES</b>      | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                            |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                                               | GRADUALIDAD (separación por edades)                                                          | -----                           | DIFERENCIACIÓN                                                          |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO (vestimenta)<br>FEMENINO (predominio docente)                    | DIVERSIDAD (socio-econom)<br>DOCENCIA<br>TRADICIONAL<br>RITOS                                | -----                           | DIFERENCIACIÓN<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO                   |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)<br>SILENCIAMIENTO<br>DOCENTE        | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>AUTORITARISM<br>ADOCTRINAM.<br>DISCIPLINAM. | Prof. Ed. FÍSICA (contrafigura) | BIOLOGICISMO<br>AUTORITARISM<br>SILENCIAMIENTO<br>DISCIPLINAM.          |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)                                                                               | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                                     | -----                           | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO                                                                                        | CREATIVIDAD<br>LÚDICO                                                                        | CLUB                            | LIBERTAD<br>CREATIVIDAD<br>LÚDICO                                       |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)<br>HETERONORMA                                                                | COMPARTIR (socioafectivo)<br>ACTIVIDADES<br>DEPORTIVAS                                       | AMIGAS Y<br>AMIGOS              | HETERONORMA<br>LÚDICO                                                   |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                        | -----                                                                                        | -----                           | SIN PARTICIPAC.                                                         |
| <b>FAMILIAR</b>                      | RESPECTO<br>PRESENCIA<br>MATERNA<br>DISTRIBUCIÓN<br>ROLES<br>CATOLICISMO                     | COMPARTIR (socioafectivo)<br>VECINDAD<br>DISTRIBUCIÓN<br>TAREAS<br>CREENCIAS<br>RELATOS      | MADRE<br>PADRE                  | COMPARTIR<br>RESPECTO<br>DISTRIBUCIÓN<br>TAREAS<br>AUTORIDAD<br>MATERNA |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES<br>AFECTIVIDAD<br>DESCONOCIM.<br>DOCENTE | ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES<br>NUEVAS FORMACIONES                                             | ESTUDIANTES<br><br>PARES        | DESCONOC.<br>AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD                                  |



| <b>CN: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                            |                                                                      |                                                    |                                                             |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                           | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                               | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                         | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO                                                                      | ESCUELA PÚBLICA                                                      | -----                                              | PÚBLICO                                                     |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta unif.)                          | ESCUELA PÚBLICA<br>DIVERSIDAD (socio-econom)<br>DOCENCIA TRADICIONAL | MAESTRA                                            | DIFERENCIACION UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>AFECTIVIDAD       |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO (vestimenta unif)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad) | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>CONOCIMIENTO        | PROFESORA                                          | BIOLOGICISMO<br>ESPONTANEIDAD<br>HONESTIDAD<br>CONOCIMIENTO |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)                                                             | FORMACIÓN DISCIPLINAR                                                | -----                                              | FORMACIÓN DISCIPLINAR                                       |
| <b>ED.NO-FORM</b>                    | MIXTO (género)                                                             | FORMACIÓN                                                            | -----                                              | FORMACIÓN                                                   |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                             | -----                                                                | -----                                              | VINCULAR                                                    |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | HETEROGÉNEO                                                                | -----                                                                | -----                                              | CONSTRUCCIÓN                                                |
| <b>FAMILIAR</b>                      | ORDEN HEGEMÓNICO                                                           | ROLES DIFERENCIADOS BINARIOS                                         | PADRE (contrafigura)                               | SEXISMO                                                     |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DUDAS<br>INCERTIDUMBRE<br>DIVERSIDAD<br>TRANSFORMAC<br>NUEVAS CONFIGURAC   | CO-CONSTRUCC COLABORACION                                            | ESTUDIANTES<br>PARES<br>INSTITUCIÓN ESCOLAR ACTUAL | TRANSFORMAC<br>INCERTIDUMBRE<br>DESAFÍOS<br>COLABORACION    |

| <b>JY: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                    |                                                                                 |                            |                                                                        |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                   | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                          | <b>OTROS REFERENCIALES</b> | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                           |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)<br>FEMENINAS<br>(maestras)                                                          | -----                                                                           | -----                      | FEMENINO                                                               |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO<br>(vestimenta unif.)<br>FEMENINO<br>(predominio docente)              | DIVERSIDAD<br>(socio-econom)<br>DOCENCIA<br>TRADICIONAL                         | -----                      | DIFERENCIACIÓN<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO                  |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO<br>(vestimenta unif)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA<br>(sexualidad)<br>MODELO BINARIO | CUMPLIR CON<br>PAUTAS<br>(pedagógico y disciplinar)<br>AUTORITARISM<br>RELEGIÓN | -----                      | BIOLOGICISMO<br>AUTORITARISM<br>RELIGIOSIDAD                           |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)                                                                                     | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                        | -----                      | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                               |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO (género)                                                                                     | ACTIVIDAD<br>DEPORTIVA                                                          | -----                      | ACTIVIDAD<br>INTERCAMBIO                                               |
| <b>GRUPO PARES</b>                   | MIXTO (género)                                                                                     | -----                                                                           | -----                      | VINCULAR                                                               |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | HETEROGENEO                                                                                        | GRUPOS<br>RELIGIOSOS                                                            | -----                      | EVANGELIZACION                                                         |
| <b>FAMILIAR</b>                      | FEMENINO<br>(madre)                                                                                | COMPARTIR<br>(socioafectivo)                                                    | MADRE<br>ABUELO            | COMPARTIR<br>AFECTO                                                    |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES<br>FORMACIÓN<br>DOCENTE<br>MODELO DUAL   | INTERCAMBIO<br>FORMACION EN<br>SERVICIO<br>RESOLUCIÓN DE<br>SITUACIONES         | ESTUDIANTES<br><br>PARES   | AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD<br>FORMACIÓN<br>RESOLUCIÓN DE<br>SITUACIONES |

| <b>JN: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                                                   |                                                                                                           |                                      |                                                                                                                          |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                                                  | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                                                    | <b>OTROS REFERENCIALES</b>           | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                                                             |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                                                                                                    | GRADUALIDAD (separación por edades)                                                                       | -----                                | DIFERENCIACIÓN                                                                                                           |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO (vestimenta por genero- unif.)<br>SEPARACIÓN (actividades según el género)<br>FEMENINO (predominio docente)           | DIVERSIDAD (socio-econom)<br>MATERNAJE (actitud de maestras)<br>RIGUROSIDAD (disciplina)                  | -----                                | DIFERENCIACIÓN<br>UNIFORME<br>MATERNAJE<br>RIGUROSIDAD                                                                   |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO (vestimenta por género. unif)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)<br>SILENCIAMIENTO<br>DOCENTE<br>BULLYING<br>MODELO BINARIO | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>RIGUROSIDAD<br>DISCIPLINAM<br>DISCRIMINAC<br>PATOLOGIZAC | -----                                | BULLYING<br>BIOLOGICISMO<br>RIGUROSIDAD<br>JUSTICIERO<br>MODELO BINARIO<br>BIOLOGICISMO<br>SILENCIAMIENTO<br>COMPLICIDAD |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)<br>PSICOLOGIZAC<br>SILENCIAMIENTO                                                                                                  | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR<br>RIGUROSIDAD                                                                   | -----                                | RIGUROSIDAD<br>FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                                                  |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | -----                                                                                                                                             | -----                                                                                                     | -----                                | -----                                                                                                                    |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                                                    | COMPARTIR (socioafectivo)                                                                                 | AMIGAS Y AMIGOS                      | DIVERSIDAD<br>INTERCAMBIO                                                                                                |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                                                                             | -----                                                                                                     | -----                                | SIN PARTICIPAC                                                                                                           |
| <b>FAMILIAR</b>                      | RESPECTO<br>SILENCIAMIENTO                                                                                                                        | COMPARTIR (socioafectivo)<br>MODELO BINARIO<br>TAREAS<br>TECNICAS<br>LECTURA                              | MADRE<br>PADRE<br>HERMANO<br>HERMANA | COMPARTIR<br>RESPECTO<br>LECTURA                                                                                         |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | ADECUACIÓN<br>DUDAS<br>DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES<br>RELIGIÓN                                                            | CENTRADA EN LA DISCIPLINA<br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES<br>NUEVAS FORMACIONES                             | ESTUDIANTES<br><br>PARES             | DESCONOC.<br>DUDAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN<br>DIVERGENCIA<br>RELIGIÓN                                    |

| <b>EN: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                                                                   |                                                                                  |                                                                                   |                                                                                       |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                                                                  | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                           | <b>OTROS REFERENCIALES</b>                                                        | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                          |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                                                                                    | GRADUALIDAD (separación por edades)                                              | -----                                                                             | DIFERENCIACIÓN                                                                        |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO (vestimenta unif.)<br>FEMENINO (predominio docente)                                                   | DIVERSIDAD (socio-econom)<br>DOCENCIA<br>TRADICIONAL (maestras poco aggiornadas) | MAESTRO<br>SUPLENTE                                                               | DIFERENCIACIÓN<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO                                 |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HOMOGENEO (vestimentaunif)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)<br>SILENCIAMIENTO DOCENTE<br>BULLYING<br>MODELO BINARIO | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>AUTORITARISM<br>REPETICION      | PROFESOR DE HISTORIA<br>PROFESORA DE LITERATURA<br>SOR JUANA PISURNIK<br>CASTELLI | BULLYING<br>BIOLOGICISMO<br>AUTORITARISM<br>SILENCIAMIENTO<br>DIVERSIDAD<br>IDENTIDAD |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                                    | FORMACIÓN DISCIPLINAR                                                            | -----                                                                             | FORMACIÓN DISCIPLINAR                                                                 |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | -----                                                                                                                             | -----                                                                            | -----                                                                             | -----                                                                                 |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (género)                                                                                                                    | COMPARTIR (socioafectivo)                                                        | AMIGAS Y AMIGOS                                                                   | DSG                                                                                   |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | GRUPO DE LESBIANAS Y TRANS                                                                                                        | GRUPOS SOCIALES                                                                  | -----                                                                             | CO-CONSTRUCCION<br>DIVERSIDAD                                                         |
| <b>FAMILIAR</b>                      | DIVERSIDAD<br>NUEVAS CONFIGURACION<br>IDENTIDAD                                                                                   | COMPARTIR (socioafectivo)<br>PROCESOS IDENTITARIOS<br>DIVERSIDAD                 | MADRE<br>PADRE<br>HERMANA                                                         | COMPARTIR<br>DIVERSIDAD<br>RESPECTO POR LA IDENTIDAD                                  |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES<br>AFECTIVIDAD<br>DESCONOCIM.<br>DOCENTE                                      | ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES<br>NUEVAS FORMACIONES                                 | ESTUDIANTES<br><br>PARES                                                          | DESCONOC.<br>AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD                                                |

| <b>JX: TABLA RELACIONES DE VOCES</b> |                                                                                          |                                                                                      |                            |                                                                                  |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONTEXTOS</b>                     | <b>VOCES DSG</b>                                                                         | <b>VOCES FORMACIÓN</b>                                                               | <b>OTROS REFERENCIALES</b> | <b>MARCAS SIGNIFICATIVAS</b>                                                     |
| <b>ED..INICIAL</b>                   | MIXTO (género)                                                                           | PUBLICO<br>SOCIALIZACIÓN                                                             | -----                      | SOCIALIZACIÓN                                                                    |
| <b>ED. PRIMARIA</b>                  | MIXTO (género)                                                                           | PUBLICO                                                                              |                            | SIN RELEVANCIA                                                                   |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>                | HETEROGENO (vestimenta)<br>MIXTO (género)<br>BIOLOGICISTA (sexualidad)                   | CONOCIMIENTO<br>CURIOSIDAD<br>AFECTIVIDAD<br>RIGUROSIDAD                             | Prof. Geografía (RECTORA)  | BIOLOGICISMO<br>CONOCIMIENTO<br>CURIOSIDAD<br>AFECTIVIDAD<br>RIGUROSIDAD         |
| <b>ED. SUPERIOR</b>                  | MIXTO (género)                                                                           | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                             | -----                      | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                         |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>                 | MIXTO (género)                                                                           | EXPERIENCIA<br>LABORAL                                                               | -----                      | EXPERIENCIA<br>LABORAL                                                           |
| <b>GRUPOS PARES</b>                  | MIXTO (genero)<br>PREDOMINANCIA FEMENINA                                                 | RESPECTO<br>AFECTIVIDAD<br>CONFIANZA                                                 | AMIGAS                     | AFECTIVIDAD<br>FEMENINA<br>CONFIANZA                                             |
| <b>MOV.SOCIALES</b>                  | -----                                                                                    | -----                                                                                | -----                      | -----                                                                            |
| <b>FAMILIAR</b>                      | DIVERSIDAD<br>RESPECTO<br>CONFIANZA<br>EXPERIENCIA                                       | COMPARTIR (socioafectivo)<br>APRENDER<br>EXPERIENCIA                                 | PADRE                      | COMPARTIR<br>AFECTO<br>EXPERIENCIA<br>CONFIANZA                                  |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>            | DIVERSIDAD DE SITUACIONES<br>DIVERSIDAD ESTUDIANTES<br>FORMACION DOCENTE<br>INSUFICIENTE | INTERCAMBIO<br>FORMACION EN CONTEXTO<br>CO-CONSTRUCCION<br>RESOLUCIÓN DE SITUACIONES | ESTUDIANTES<br><br>PARES   | AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD<br>RESOLUCION DE SITUACIONES (Entre pares)<br>CERCANÍA |

| CM: TABLA RELACIONES DE VOCES |                                                                                                                                                         |                                                                                               |                                                                      |                                                                                                |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CONTEXTOS                     | VOCES DSG                                                                                                                                               | VOCES FORMACIÓN                                                                               | OTROS REFERENCIALES                                                  | MARCAS SIGNIFICATIVAS                                                                          |
| <b>ED..INICIAL</b>            | MIXTO (género)<br>HOMOGENEO<br>(actividades)<br>DIFERENCIADOS<br>GÉNEROS (vest.)                                                                        | LÚDICA                                                                                        |                                                                      | LÚDICO<br>DIFERENCIADO                                                                         |
| <b>ED. PRIMARIA</b>           | MIXTO (genero predominancia femenina)<br>DIFERENCIACIÓN NENES Y NENAS (vínculos)<br>VARONES<br>MINORÍA<br>DESAFÍO (maestras)<br>BILOGICISTA (formación) | DOCENCIA FEMENINA<br><br>MAESTRAS NOVELES                                                     | MAESTRAS                                                             | FEMENINO<br><br>MINORÍA MASCULINA<br><br>DESAFÍO<br>DOCENCIA NOVELES                           |
| <b>ED. SECUNDARIA</b>         | HETEROGÉNEO (vestimenta)<br>MIXTO (genero)<br>LÓGICA<br>HETERONORMA (vínculos)<br>BULLYING                                                              | CUMPLIR CON PAUTAS (pedagógico y disciplinar)<br>SEGREGACION (autoformación)<br>AUTOMARGINAC. | PROF. DE HISTORIA<br><br>PROF. DE MATEMÁTICA (metodol. de enseñanza) | HETERONORMA<br>BULLYING<br>MARGINACIÓN<br>CUMPLIMIENTO<br>RESPECTO<br>METODOLOGÍA<br>ENSEÑANZA |
| <b>ED. SUPERIOR</b>           | MIXTO (género)<br>SILENCIAMIENTO (sexualidad)                                                                                                           | FORMARSE (cognitivo)                                                                          | PROF. DE HISTORIA                                                    | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>RIGUROSIDAD                                                     |
| <b>ED. NO-FORMAL</b>          | MIXTO (género)                                                                                                                                          | SIN INTERESES PROPIOS                                                                         | -----                                                                | DESINTERES                                                                                     |
| <b>GRUPOS PARES</b>           | MIXTO (género)                                                                                                                                          | INCLUSIÓN                                                                                     | AMIGAS Y AMIGOS                                                      | ALTERIDAD<br>RESPECTO                                                                          |
| <b>MOV.SOCIALS</b>            | -----                                                                                                                                                   | -----                                                                                         | -----                                                                | S/PARTICIPAC                                                                                   |
| <b>FAMILIAR</b>               | ROLES SUPERPUESTOS                                                                                                                                      | FRAGMENTAC                                                                                    | HERMANO<br><br>MADRE<br>PADRE                                        | FRAGMENTACIÓN<br>ROLES<br>SUPERPUESTOS<br>INDIVIDUACION                                        |
| <b>PROFESIONAL ACTUAL</b>     | DUDAS<br>SITUACIONES DIV<br>SOLIDARIDAD<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD<br>ESTUDIANTES                                                                     | CENTRADA EN LA DISCIPLINA<br>CONSTRUCCIÓN<br>CON PARES<br>ACERCAMIENTO A ESTUDIANTES          | ESTUDIANTES<br>PARES                                                 | DUDAS<br>RESPONSABILID.<br>TRABAJO EN EQUIPO                                                   |

**ANEXO V: TABLA INTEGRADA ANÁLISIS DE DATOS: (Inicio)**

| MARCAS SIGNIFICATIVAS CC                                                                                                                                          | MARCAS SIGNIFICATIVAS CE                                                                  | MARCAS SIGNIFICATIVAS JE                                                    | MARCAS SIGNIFICATIVAS CL                                                       | MARCAS SIGNIFICATIVAS JM                                                                 | MARCAS SIGNIFICATIVAS CR                                                                                                 | MARCAS SIGNIFICATIVAS CMF                                                                           | MARCAS SIGNIFICATIVAS ES                                                           | MARCAS SIGNIFICATIVAS EMF                                                                                  | MARCAS SIGNIFICATIVAS EAC                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -----                                                                                                                                                             | -----                                                                                     | HOMOGENEIDAD                                                                | -----                                                                          | LUDICO<br>DIFERENCIADO                                                                   | -----                                                                                                                    | -----                                                                                               | SIN INTERES                                                                        | -----                                                                                                      | -----                                                                                                                |
| HOMOGENIEDAD                                                                                                                                                      | PROFESIONAL<br>SOLIDEZ<br>SEGURIDAD<br>PERSONALIDAD<br>CONVINCENTE                        | HOMOGENEIDAD<br>SILENCIAMIENTO<br>DIFERENCIACION<br>GENEROS (masc-femenino) | SIMPLICIDAD<br>BARRIO<br><br>CAMBIOS<br><br>COMPLEJIDAD                        | FEMENINO<br><br>DESAFÍO<br>DOCENCIA<br>NOVELES                                           | AMISTAD<br>SOCIALIDAD<br>BARRIAL<br>RELACION ESCUELA-SOCIEDAD<br>DISTRIBUCION ROLES DE GENERO                            | MOTIVAR<br>APRENDIZAJES<br>COMPARTIR CLASES SOCIALES<br>SEPARACION<br>ACTIVIDADES                   | DISCIPLINAMIENT<br>HOMOGENEIDAD<br>NORMATIVIDAD                                    | SEPARACION<br>GENEROS<br><br>ORDEN BINARIO<br><br>TRADICION                                                | HOMOGENEIDAD                                                                                                         |
| RIGUROSIDAD<br>DISCIPLINAR<br>INTERESES POR LAS EXPERIENCIAS Y LA CREATIVIDAD<br>INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>DISCIPLINAMIENT.<br>AMISTAD,<br>AFECTIVIDAD Y DSG | RIGUROSIDAD<br>DISCIPLINAR<br>INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>DISCIPLINAM.<br>HOMOGENEIDAD | RIGIDEZ<br>DISCIPLINAMIENT.<br>DISTANCIAMIENT                               | ACTIVIDAD<br>DEPORTIVA<br><br>HETERONORM.                                      | HETERONORMA<br>BULLYING<br>MARGINACION<br>CUMPLIMIENTO<br>RESPECTO METODOL.<br>ENSEÑANZA | RECHAZO AL AUTORITARISMO<br><br>INTERESES POR ACTIVIDAD FISICA<br><br>LIBERTAD<br>ENS.PUNBLICA<br>RESTRICION ENS PRIVADA | ARBITRARIEDAD<br>DOCENTE<br>AUTORITARISMO<br>COMPLICIDAD<br>BULLYING<br>BIOLOGICISMO<br>RIGUROSIDAD | INTERES POR LA ACT.FISICA<br><br>ACTIVIDAD MIXTA                                   | RECHAZO A LA ARBITRARIEDAD<br>DOCENTE<br>INTERESES POR EL CONOCIMIENTO<br>RECHAZO POR LA ACTIVIDAD FISICA  | RECHAZO<br>ARBITRARIEDAD<br>DOCENTE<br>INTERESES VIDA AL AIRE LIBRE<br>INTERESES<br>CONOCIMIENTO<br>RECHAZO ACFISICA |
| INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACION<br>DOCENTE<br>FORMACIÓN X ARTE<br>FORM. RELIGIOSA.                                                                       | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACION<br>DOCENTE                                       | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACION<br>DOCENTE<br>FORMACIÓN X ARTE     | INTERES POR EL SABER HACER<br><br>FORMACION<br>DOCENTE<br>FEMENINA             | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>RIGUROSIDAD                                               | COMPARTIR<br>SOLIDARIDAD<br>LIBERTAD<br>RESPECTO<br>ACTIVIDAD FISICA                                                     | FORMACION<br>INSUFICIENTE<br>GENITALIDAD<br>SILENCIAMIENTO                                          | INTERES POR LA ACT.FISICA<br><br>ACTIVIDAD MIXTA                                   | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACION<br>DOCENTE CON PREDOMINANCIA FEMENINA                             | INTERES POR EL CONOCIMIENTO<br>FORMACION<br>DOCENTE CON PREDOMINANCIA FEMENINA                                       |
| FORMACION<br>AFECTIVIDAD<br>CREATIVIDAD<br>EXPERIENCIA                                                                                                            | DIVERSIDAD<br>ARTE                                                                        | FORMACION<br>AFECTIVIDAD<br>CREATIVIDAD<br>EXPERIENCIA<br>DESEO             | AFECTIVIDAD<br>SOCIALIZACION<br>LIBERTADSEXUAL<br>DEPORTE<br>VIDA AIRE LIBRE   | DESINTERES                                                                               | ACTIVIDAD FISICA<br>COMPETENCIA<br>PERSISTENCIA                                                                          | -----                                                                                               | FORMACION Y<br>AFECTIVIDAD                                                         | -----                                                                                                      | FORMACION Y<br>AFECTIVIDAD                                                                                           |
| ALTERIDAD                                                                                                                                                         | DIVERSIDAD<br>RESPECTO                                                                    | ALTERIDAD                                                                   | LIBERTAD<br>ALTERIDAD                                                          | ALTERIDAD<br>RESPECTO                                                                    | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                                     | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACION                                               | ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                                   | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                                 |
| FORMACIÓN RELIG<br>PRESTIGIO<br>CONOCIMIENTO                                                                                                                      | SIN PARTICIPAC<br>HORFANDAD                                                               | SIN PARTICIPAC.<br>ACOMPANAR                                                | SIN PARTICIPAC<br>HETERONORMA<br>VALORES HEGEM                                 | S/PARTICIPAC<br>FRAGMENTACION<br>ROLES<br>SUPERPUESTOS<br>INDIVIDUACION                  | SIN PARTICIPAC<br>RESPECTO MUJER<br>DISTRIBUCION<br>ROLES DE GENERO                                                      | SIN PARTICIPAC<br>RESPECTO POR LA DIVERSIDAD<br>NATURALIZACION<br>EMPATIA                           | S/ PARTICIPACION<br>RESPECTO POR LA CONDICIÓN DE LA MUJER                          | S/PARTICIPACION<br>MASCULINIDAD<br>HEGEMONICA                                                              | S/PARTICIPACION<br>RESPECTO<br>CONDICIÓN MUJER<br>IGUALDAD DE GENERO                                                 |
| DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>CULPAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en DSG                                                                   | RESPONSABILID.<br>RIGUROSIDAD<br>AUTORIDAD<br>DIVERSIDAD                                  | DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en DSG    | DESCONOC.<br>DUDAS<br>MIEDOS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en DSG | DUDAS<br>RESPONSABILID.<br>TRABAJO EN EQUIPO                                             | DESCONOC<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA FORMAC DSG                                                 | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN DSG<br>DIVERGENCIA      | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>CULPAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG<br>EXACERBADO | DESCONOC.<br>DUDAS<br>INCERTITUMBRE<br>CULPAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE FORMACIÓN en DSG                         |

**ANEXO V: TABLA INTEGRADA ANÁLISIS DE DATOS: (Continuación)**

| MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>JI                                                                                | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>JE                                                            | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>JP                                                                       | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>JM                                                                          | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>CP                                             | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>CN                                 | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>JY                                                         | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>JN                                                                              | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>EN                                                           | MARCAS SIGNIFICATIVAS<br>CE                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| HETEROGENEO<br>LUDICO<br>LIBRE                                                                             | SOCIALIZACION                                                                          | LUDICO<br>CREATIVIDAD<br>ALTERIDAD                                                                | CERCANÍA                                                                                             | DIFERENCIACION                                                          | PUBLICO                                                     | FEMENINO                                                                            | DIFERENCIACION                                                                                           | DIFERENCIACION                                                                        | LIBERTAD<br>DISFRUTE                                                                                                          |
| LIMITACIÓN<br>EXPERIENCIA<br>TRAUMATICA<br><br>LIBERTAD<br>COMODIDAD<br>EXPRESIÓN<br>RESPECTO              | SIN RELEVANCIA                                                                         | DIFERENCIACION<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO<br>DISCRIMINAC                              | ACOMPAÑAM.                                                                                           | DIFERENCIACION<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO                   | DIFERENCIACION<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>AFECTIVIDAD    | DIFERENCIACION<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO                               | DIFERENCIACION<br>UNIFORME<br>MATERNAJE<br>RIGUROSIDAD                                                   | DIFERENCIACION<br>UNIFORME<br>TRADICIONAL<br>FEMENINO                                 | HOMODENEIDAD                                                                                                                  |
| INTERESES POR LAS<br>HUMANIDADES<br>INTERESES POR EL<br>DESCUBRIM<br>INTERES POR<br>ACTIVIDAD<br>DEPORTIVA | BIOLOGICISMO<br>CONOCIMIENTO<br>CURIOSIDAD<br>AFECTIVIDAD<br>RIGUROSIDAD               | AUTORITARISM<br>DIFERENCIAC<br>SOCIAL<br>BULLYING<br>CATEGORIZA                                   | INTERESES<br>CONOCIMIENTO<br>RIGUROSIDAD<br>ACOMPAÑAMIEN<br>SILENCIAMIENTO<br>DISCIPLINAMIENTO       | BIOLOGICISMO<br>AUTORITARISM<br>SILENCIAMIENTO<br>DISCIPLINAM.          | BIOLOGICISMO<br>ESPONTANEIDAD<br>HONESTIDAD<br>CONOCIMIENTO | BIOLOGICISMO<br>AUTORITARISM<br>RELIGIOSIDAD                                        | BULLYING<br>RIGUROSIDAD<br>JUSTICIERO<br>MODELO BINARIO<br>BIOLOGICISMO<br>SILENCIAMIENTO<br>COMPLICIDAD | BULLYING<br>BIOLOGICISMO<br>AUTORITARISM<br>SILENCIAMIENTO<br>DIVERSIDAD<br>IDENTIDAD | CONOCIMIENTO<br>AUTORIDAD<br>SILENCIAMIENT<br>EXPERIENCIA                                                                     |
| INTERES POR EL<br>CONOCIMIENTO<br><br>FORMACION<br>DOCENTE                                                 | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                               | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR<br><br>APRENDIZAJE                                                       | INTERES POR EL<br>CONOCIMIENTO<br>DESORIENTAC<br>FORMACION<br>DOCENTE                                | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                    | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                            | RIGUROSIDAD<br>FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                                  | FORMACIÓN<br>DISCIPLINAR                                                              | EXPERIENCIA<br>PRACTICA<br>SILENCIAMIENTO                                                                                     |
| VIDA DEPORTIVA<br>COMPETENCIA                                                                              | EXPERIENCIA<br>LABORAL                                                                 | -----                                                                                             | FORMACION y ARTE                                                                                     | LIBERTAD<br>CREATIVIDAD<br>LUDICO                                       | FORMACION                                                   | ACTIVIDAD<br>INTERCAMBIO                                                            | -----                                                                                                    | -----                                                                                 | AFECTIVIDAD<br>CERCANÍA<br>VIDA PUEBLO                                                                                        |
| COMPARTIR                                                                                                  | AFECTIVIDAD<br>FEMENINA<br>CONFIANZA                                                   | VINCULAR                                                                                          | ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                             | HETERONORN.<br>LUDICO                                                   | VINCULAR                                                    | VINCULAR                                                                            | DIVERSIDAD<br>INTERCAMBIO                                                                                | DSG                                                                                   | LIBERTAD<br>ALTERIDAD<br>VINCULACION                                                                                          |
| S/PARTICIPACION                                                                                            | SIN PARTICIPACION                                                                      | SIN PARTICIPACION                                                                                 | S/ PARTICIPACION                                                                                     | SIN PARTICIPAC.                                                         | CONSTRUCCIÓN                                                | EVANGELIZACION                                                                      | SIN PARTICIPAC                                                                                           | CO-CONSTRUCCION<br>DIVERSIDAD                                                         | AYUDA SOLIDARIA<br>FESTIVIDADES SOC-                                                                                          |
| RESPECTO                                                                                                   | COMPARTIR<br>AFECTO<br>EXPERIENCIA<br>CONFIANZA                                        | COMPARTIR<br>AFECTO<br>RESPECTO                                                                   | RESPECTO<br>ACEPTACION DE LA<br>DSG                                                                  | COMPARTIR<br>RESPECTO<br>DISTRIBUCIÓN<br>TAREAS<br>AUTORIDAD<br>MATERNA | SEXISMO                                                     | COMPARTIR<br>AFECTO                                                                 | COMPARTIR<br>RESPECTO<br>LECTURA                                                                         | COMPARTIR<br>DIVERSIDAD<br>RESPECTO POR LA<br>IDENTIDAD                               | RESPECTO POR LA<br>CONDICIÓN DE LA<br>MUJER<br>ROL BINARIO<br>(madre-padre)<br>TRANSFORMAC<br>CAMBIO<br>(hermanas)            |
| DESCONOC.<br>DUDAS<br>RESPONSABILID.<br>CO-CONSTRUCCIÓN<br>PSICOLOGÍA<br>BIOLIGIZACION<br>DERECHOS         | AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD<br>RESOLUCION DE<br>SITUACIONES<br>(Entre pares)<br>CERCANÍA | AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD<br>FALTA FORMACIÓN<br>DSG<br>RESOLUCION DE<br>SITUACIONES<br>COMPROMISO | ACERCAMIENTO<br>CONSTRUCCION<br>ENTRE PARES<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>PRESENCIA<br>FEMENINA | DESCONOC.<br>AFECTUVIDAD<br>DIVERSIDAD                                  | TRANSFORMAC<br>INCERTIDUMBRE<br>DESAFIOS<br>COLABORACION    | AFECTIVIDAD<br>DIVERSIDAD<br>FALTA FORMACIÓN<br>DSG<br>RESOLUCION DE<br>SITUACIONES | DESCONOC.<br>DUDAS<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN DSG<br>DIVERGENCIA<br>RELIGIÓN             | DESCONOC.<br>AFECTUVIDAD<br>DIVERSIDAD                                                | VISIBILIZACION<br>DIVERSIDAD DE<br>SITUACIONES<br>INCERTITUMBRE<br>RESPONSABILID.<br>FALTA DE<br>FORMACIÓN en<br>DSG<br>AYUDA |